



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

ANA DE SENA TAVARES BEZERRA

**PESQUISA E FORMAÇÃO REFLEXIVA NO CURSO DE
HISTÓRIA: estudo sobre o ensinar na universidade**

**FORTALEZA – CEARÁ
2010**

ANA DE SENA TAVARES BEZERRA

PESQUISA E FORMAÇÃO REFLEXIVA NO CURSO DE HISTÓRIA:
estudo sobre o ensinar na universidade

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre.

Área de Concentração: Política Educacional, Formação e Cultura Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias.

FORTALEZA – CEARÁ
2010

B574p

Bezerra, Ana de Sena Tavares

Pesquisa e formação reflexiva no curso de História: estudo sobre o ensinar na universidade / Ana de Sena Tavares Bezerra. — Fortaleza, 2010.

216 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Docência universitária. 4. Formação reflexiva. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 378.125

ANA DE SENA TAVARES BEZERRA

PESQUISA E FORMAÇÃO REFLEXIVA NO CURSO DE HISTÓRIA: ESTUDO SOBRE
O ENSINAR NA UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de
Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção
de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Política Educacional, Formação e
Cultura Docente.

Aprovada em: 30/08/2010.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Adriana Campani
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Dedico este trabalho aos meus pais, João Bezerra e
Antonia Tavares (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus pela renovação das forças, coragem e determinação ao longo do trabalho.

A minha família e amigos, pelo incentivo, carinho e compreensão, com os meus momentos de ausência. Amo todos vocês!

Aos meus colegas de turma do mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas, em especial a Lidiane e Janaína, que se tornaram amigas presentes em momentos importantes deste trabalho.

Aos bolsistas do Grupo de Pesquisa Educas, pela colaboração, em especial à Valquíria, pelo auxílio com as transcrições.

Aos meus colegas de trabalho na EMEIF Santa Maria e no Colégio Kerigma, pelos momentos de conversas e reflexões que me instigaram a buscar aprender mais sobre o desafio de ensinar e aprender.

Ao professor Zacharias Bezerra, primo e amigo, que me deu valiosas sugestões.

Ao professor Dr. Bosco Monte, por seu auxílio, com as traduções do espanhol para o português.

Aos meus diretores, professor Sergio Lima, professora Geiza Mônica, professor Ricardo Marques, professora Regina Esteves, pelo incentivo, pela confiança depositada e compreensão ao longo desse período de mestrado.

A todos os professores do Mestrado, pelas provocações e reflexões que me instigaram a buscar superar os limites, em especial à professora doutora Sofia Leche Vieira, por suas valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

A todos os professores do curso de História da UECE/Fortaleza, que se dispuseram a colaborar com a realização dessa pesquisa. Em especial à professora Dr.^a Silvia Siqueira, coordenadora do Curso, pela disponibilidade e atenção com que me recebeu e ao senhor Franzé, secretário da Coordenação do curso.

A minha orientadora, professora doutora Isabel Maria Sabino de Farias, pelo carinho, pelo incentivo, sabedoria, paciência e disponibilidade durante a realização deste trabalho.

À professora Dr.^a Adriana Campani, por suas preciosas orientações durante o exame de qualificação e por aceitar participar da banca de defesa deste trabalho.

A professora Dr.^a Silvia Maria Nóbrega-Therrien por aceitar participar da banca de defesa deste trabalho.

RESUMO

Aborda o lugar que a relação ensino e pesquisa assume na formação reflexiva do graduando em História na Universidade Estadual do Ceará, *campus* de Fortaleza. A proposta teve como objetivo central compreender como a articulação pesquisa e ensino no curso de História contribui para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno em formação. De modo específico, buscou: caracterizar a(s) prática(s) pedagógicas dos professores do curso de História, bem como sua relação com o desenvolvimento da capacidade reflexiva de seus discentes; conhecer as dificuldades que os professores do curso de História vivenciam em relação ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos graduandos; identificar as práticas que os professores universitários consideram promotoras da capacidade reflexiva na formação dos discentes do curso de História e refletir sobre perspectivas e desafios da integração pesquisa e ensino como elemento de concretização do referencial da reflexividade na formação docente. O exame do tema tem aporte na abordagem sociológica da etnometodologia, pois visou à produção de uma análise situada do ensinar no curso de graduação em História sob a perspectiva do professor universitário. Para tanto, utilizam-se a entrevista de explicitação, bem como a observação de sala de aula como procedimentos de coleta de dados. Os achados dessa incursão evidenciam o crescimento no número de IES e de professores universitários no País nas últimas décadas e as novas exigências feitas ao professor universitário para dar conta da formação de um novo perfil de profissional. No caso específico do curso de História, essas mudanças são referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam sua reformulação no contexto da graduação. O documento sinaliza para a ampliação do perfil do novo profissional de História, dando ênfase à formação do historiador em detrimento do professor de História. Esta perspectiva passou a orientar a formação do graduando do curso de História da UECE de Fortaleza, definida exclusivamente como licenciatura, conforme registrado no projeto pedagógico e no discurso dos professores. A preocupação com a formação em pesquisa se faz presente no discurso e nas práticas de ensino observadas focalizada na pesquisa histórica. O processo de ensino e aprendizagem como eixo desse aprendizado, recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, é secundarizado, praticamente inexistente. A formação teórica dos alunos foi destacada pelos professores universitários envolvidos no estudo como elemento promotor da capacidade reflexiva dos alunos, razão pela qual utilizam estratégias de ensino, como estudo de textos (leituras), debates, exame de documentos históricos e seminários. Tais evidências sinalizam para o fato de que os professores pesquisados tendem a priorizar a formação do historiador em detrimento da formação do professor de História. Esta posição, embora coerente com a visão que o curso tem hoje quanto à formação dos seus graduandos, não parece compatível com o fato de que o magistério é ainda no Brasil o principal campo de trabalho deste futuro profissional.

Palavras-chave: Ensino, Pesquisa, Docência Universitária, Formação Reflexiva.

ABSTRACT

It approaches the place that teaching and researching relation into the reflective formation of academic students of History studies take at the State University of Ceara, campus of Fortaleza. The proposal aimed to understand how the linkage research-teaching in the History studies contributes to the development of reflective capacity of the training students. It sought specifically to characterize the pedagogical practices of all teachers of the History studies, as well as its relation to the development of reflective capacity of their students; to understand the difficulties experienced by the teachers of the History studies at the University in relation to the reflective capacity of the undergraduates; to identify practices which the academic teachers consider to support the reflective capacity of the training students of the History studies, and to reflect on the outlooks and challenges of integrating research and teaching in order to achieve the reference of the reflexivity in teacher education. The examination of this issue has a contribution to the sociological approach of ethnomethodology, as aimed to produce an established analysis of teaching at the History studies from the perspective of a College Professor. For this, was used an explicit interview as well as classroom observation as data collection procedures. The findings of this incursion showed the growth in the number of IES and university teachers in the country in recent decades, and the new demands placed on the College Professor to create a new professional profile. In the specific case of the History studies these changes are countersigned by the National Curriculum Guidelines which lead its reformulation in the context of the undergraduate level. The document signalizes to the expansion of the profile of a new professional of History, emphasizing the training of a historian in detriment of a History teacher. This perspective has directed the formation of the graduating students of the History studies at the State University (UECE), Fortaleza, defined exclusively as a Bachelor degree, as it is registered in the pedagogical project and at the teachers' speeches. The concern with the research training is present in the speech and practices of teaching observed and focused on historical research. The process of teaching and learning as a focus of this learning, as recommended by the National Curriculum Guidelines for Training of Teachers of the Basic Education, is considered secondary, almost non-existent. The theoretical training of the students has been highlighted by the academic teachers involved in the study as an element which promotes a reflective capacity of the students, reason why they use teaching strategies such as studying texts (readings), discussion, review of historical documents and Seminars. Such evidences point to the fact that the teachers surveyed tend to prioritize the training of a historian in detriment of the training of a teacher of History. Although coherent with the view that the History studies is now training their students, this position does not seem compatible with the fact that the teaching profession in Brazil is still the main field of work for this professional to be.

Keywords: Education. Research. University Teaching. Training Reflective.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-----------|---|----|
| Gráfico 1 | Evolução das IES no período entre 1980 e 1998..... | 60 |
| Gráfico 2 | Evolução no número de matrículas, por dependência administrativa no Brasil, entre 1980 e 1998..... | 61 |
| Gráfico 3 | Total de IES existentes Brasil no período entre 1998 e 2008..... | 62 |
| Gráfico 4 | Evolução de matrículas nas IES, conforme a região, no período entre 1988 e 2008..... | 63 |
| Gráfico 5 | Número de instituições de educação superior, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica- 2008..... | 64 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | Perfil dos professores do curso de História da UECE/ Fortaleza, quanto à atuação em pesquisa..... | 41 |
| Quadro 2 | Perfil geral dos professores com atuação em pesquisa no curso de História da UECE/Fortaleza, que participaram da entrevista. Semestre 2009..... | 42 |
| Quadro 3 | Docentes com atuação em pesquisa observados no curso de História da UECE/ Fortaleza- Semestre: 2009.2..... | 44 |
| Quadro 4 | Cronograma das aulas observadas no curso de História da UECE/Fortaleza (fevereiro e março de 2010)..... | 44 |
| Quadro 5 | Dispositivos legais consultados..... | 46 |
| Quadro 6 | Evolução no número de docentes no ensino superior no País entre 1962-2007..... | 66 |
| Quadro 7 | Quantitativo de grupos de pesquisa certificados pela UECE, por área – Ano 2009..... | 72 |
| Quadro 8 | Número de bolsistas de Iniciação Científica na UECE em 2008..... | 72 |
| Quadro 9 | Quantitativo de pesquisadores e de projetos de pesquisa no período de 2008 e 2009, por área, na UECE..... | 73 |
| Quadro 10 | Total de Professores da UECE, por Titulação, nos anos de 2008 e 2009..... | 74 |
| Quadro 11 | Comparativo das disciplinas relacionadas ao ensino e à pesquisa no Curso de História UECE/Fortaleza, no período entre 1964 e 2004..... | 102 |
| Quadro 12 | Linhas de pesquisa em que os professores pesquisados no Curso de História da UECE/Fortaleza atuam..... | 111 |
| Quadro 13 | Disciplinas nas quais os professores pesquisados atuam no curso de História- UECE/Fortaleza..... | 112 |
| Quadro 14 | Quadro-síntese das turmas observadas..... | 116 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ANPUH | Associação Nacional dos Professores de História |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina |
| CN | Congresso Nacional |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CPI | Comissão Parlamentar de Inquérito |
| DCN's | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EF | Ensino Fundamental |
| EMC | Educação Moral e Cívica |
| EPB | Estudos de Problemas Brasileiros |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OSPB | Organização Social e Política Brasileira |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPE | Projeto Principal de Educação |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PREAL | Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe |
| SAEB | Sistema de Avaliação do Ensino Básico |
| SER | Secretaria Executiva Regional de Fortaleza |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1.1 | O objeto de estudo – recomposição dos fios da história..... | 15 |
| 1.2 | As questões norteadoras – elementos contextuais e teóricos..... | 24 |
| 2 | PERCURSO METODOLÓGICO: OS OBJETIVOS E AS TRILHAS DA PESQUISA | 34 |
| 2.1 | Os rumos da pesquisa- objetivos geral e específico..... | 34 |
| 2.2 | As trilhas-procedimentos e decisões basilares..... | 35 |
| 3 | A UNIVERSIDADE E OS DESAFIOS DE ONTEM E DE HOJE NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES..... | 48 |
| 3.1 | A criação da universidade no Brasil – contextualização necessária..... | 48 |
| 3.2 | Desafios da educação superior no século XXI | 57 |
| 3.3 | Professores universitários - aproximando o foco..... | 66 |
| 3.4 | A UECE, seus professores e a pesquisa – o mapa dos desafios atuais..... | 69 |
| 4 | PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES: ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS..... | 77 |
| 4.1 | Pesquisa e reflexão – componentes necessários à formação docente?..... | 77 |
| 4.2 | A pesquisa como componente curricular: o que indica a reformulação dos cursos de licenciatura?..... | 87 |
| 4.3 | O ensino de História - quais as lições para a formação docente?..... | 94 |
| 5 | PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NA UECE: OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEU CONTEXTO DE TRABALHO..... | 100 |
| 5.1 | O curso de História da UECE – o conhecimento de seu percurso..... | 100 |
| 5.2 | Professores do curso de História da UECE/Fortaleza –os sujeitos da pesquisa..... | 108 |
| 6 | ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO REFLEXIVA: POR DENTRO DA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA..... | 115 |
| 6.1 | A sala de aula no <i>campus</i> do Itaperi/Fortaleza – aproximação necessária.... | 116 |
| 6.2 | Pesquisa e reflexão no contexto da formação em História – o que pensam os docentes universitários?..... | 126 |
| 6.3 | A formação do conhecimento histórico no contexto da sala de aula – a entrada nesse espaço formativo..... | 137 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 163 |
| | REFERÊNCIAS | 173 |
| | APÊNDICES..... | 186 |
| | ANEXOS | 208 |

1 INTRODUÇÃO

A educação superior tem despontado, sobretudo na primeira década do século XXI, como pauta relevante do debate e da investigação educacional. As iniciativas, ao incidirem sobre diferentes aspectos no âmbito da política, do financiamento, da gestão pedagógica e da formação docente, buscam descobrir o mundo universitário.

Este estudo consorcia-se a este propósito. Ao olhar para a ação pedagógica do professor atuante no curso de graduação em História na UECE/Fortaleza, ele destaca uma dimensão importante da política educacional: a prática, contexto de concretização das orientações nacionais que regulam a vida nas instituições de ensino. O interesse principal recai sobre a articulação pesquisa e ensino no desenvolvimento da capacidade reflexiva do graduando em História, considerando as atuais diretrizes curriculares da formação profissional em nível superior.

A relação ensino e pesquisa na formação docente não é um tema novo, constituindo-se alvo de atenção de vários pensadores no âmbito internacional (CONTRERAS, 2002; SCHON, 1992, 2000; ZEICHNER, 1992, 1997, 2003, 2008). No Brasil, esta discussão permeia o debate educacional desde nos anos de 1980, quando ganhou espaço na cena educativa o debate em torno da criação de uma base comum nacional para a formação de professores. A discussão ocorrida ao longo das últimas décadas acerca da formação docente, paulatinamente, incorporou e fortaleceu a compreensão da pesquisa como componente indispensável à constituição de uma profissionalidade vinculada à reflexão da prática, por isso fundamental a uma nova identidade docente (NÚNEZ e RAMALHO, 2005). O marco legal vigente na educação nacional (Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 2001, a Resolução nº. 1/2002 – CNE/CP, Resolução nº 13/ 2002– CNE/CES) é expressivo desse movimento.

Estes dispositivos, em seu conjunto, destacam a pesquisa como princípio e competência a ser desenvolvida nos processos formativos de professores, o que nos instigou a investigar a docência na Educação Superior, mais precisamente a articulação entre pesquisa e ensino presente na aula de professores universitários com atuação em componentes

curriculares relacionados à pesquisa. Considerando este foco, adotamos a prática pedagógica de professores universitários que ministram disciplinas ligadas a pesquisa e ou possuem vínculos com grupos de investigação na licenciatura em História como objeto de análise, entendendo que seu estudo pode fornecer elementos importantes para a compreensão do contributo da relação pesquisa e ensino no desenvolvimento da capacidade reflexiva na formação inicial de professores.

Com aporte no referencial da epistemologia da prática e nos pressupostos metodológicos da abordagem sociológica da etnometodologia, empreendemos uma análise situada no ato de ensinar no curso de graduação em História sob a perspectiva do docente universitário. Esta iniciativa soma-se a investigação mais ampla acerca da cultura docente universitária em face da formação em pesquisa¹ e em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Docente e Sociedade (EDUCAS). Inscreve-se, nesse sentido, no espectro das ações relacionadas à linha de pesquisa “Política Educacional, Formação e Cultura Docente” do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Os achados da aproximação realizada no contexto da sala de aula universitária do curso de graduação em História na UECE/Fortaleza estão organizados nas duas últimas sessões, seguidas das considerações finais, referências, apêndices e anexos². Após esta Introdução, na qual delineamos o objeto de estudo e as questões norteadoras do estudo, apresentamos os objetivos da pesquisa e no capítulo seguinte a opção metodológica, conteúdo do segundo capítulo deste trabalho. No terceiro, intitulado “A Universidade e os desafios de ontem e de hoje na formação de profissionais docentes”, exibimos uma discussão sobre a

¹¹ Referimo-nos ao estudo “A cultura docente face a formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária”, iniciativa apoiada pelo CNPq (Edital Universal 2008), coordenada pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias e desenvolvida em parceria com outras duas equipes: os grupos de pesquisa “Educação e Saúde Coletiva (CCS/UECE), coordenado pela professora Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien e “Saber e Prática Social do Educador” (Faculdade de Educação/UFC), coordenado pelo professor Dr. Jacques Therrien. Tem como objetivos gerais: contribuir para a reflexão sobre a relação ensino e pesquisa na docência universitária, em particular sobre a prática dos formadores que atuam em disciplinas ligadas à pesquisa em cursos de graduação; compreender a gestão pedagógica das disciplinas ligada à pesquisa no âmbito da docência universitária, bem como sua relação com as orientações da proposta de formação da legislação vigente para os professores da educação básica (UECE, 2008). Esta investigação abrange dez cursos de graduação, entre eles o curso de História.

² Este trabalho observa as recomendações e normas da ABNT, conforme os livros: **Trabalhos Científicos: Organização, redação e apresentação**. 3. ed. revisada e ampliada. Fortaleza: EdUECE, 2007 e o **Manual de normalização, organizado por** Thelma Marylanda Silva de Melo e disponível no site: www.uece.br. Acessado em 20 de setembro de 2009.

universidade desde sua origem no Brasil aos desafios vivenciados para a sua consolidação no século XXI, por considerar a questão relevante para uma melhor compreensão do tema em discussão. Finalizamos este tópico abordando a situação dos professores universitários no plano nacional e local. Em seguida, tecemos análise do tema pesquisa, ensino e formação reflexiva, foco do quinto capítulo. Na sequência, trazemos uma descrição do curso de História da UECE, desde a sua criação, ainda nos anos de 1960, destacando também aspectos que caracterizam o perfil dos sujeitos pesquisados. No sexto capítulo, “Ensino de História e formação reflexiva: por dentro da sala de aula universitária”, examinamos os dados resultantes da inserção no espaço privado da ação docente na universidade.

O exercício de síntese dos percursos e resultados da investigação estão compilados nas “Considerações Finais”, à qual se seguem as referências, apêndices e anexos. Este foi o mapa da nossa trajetória investigativa, realizada com o propósito de contribuir com o esforço contemporâneo de conhecer o que faz e pensa o docente universitário.

1.1 O OBJETO DE ESTUDO – RECOMPOSIÇÃO DOS FIOS DA HISTÓRIA

A universidade brasileira na década de 1960 passou por ampla reforma, conhecida como Reforma Universitária de 1968. As modificações oriundas dessa reforma foram influenciadas pelo modelo político então vigente no Brasil, uma ditadura militar. Com o fim desse regime, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, (posteriormente complementada por um conjunto de novas leis acerca do ensino universitário), trouxe vários avanços. Pode-se dizer, contudo, que não houve mudanças estruturais na organização da universidade (permanência do sistema de créditos, da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, dentre outros), sobressaindo-se alterações ideológicas, relacionadas ao papel da universidade no novo cenário político, econômico e social.

Com efeito, os anos de 1980, período em que cursávamos graduação em Estudos Sociais e depois a plenificação em História³ foi emblemático. Vivia-se naquele momento um clima de debate sobre o papel da Universidade na sociedade brasileira que, após 20 anos de ditadura, tentava concretizar o renascimento da democracia. No calor dos debates, dentro e fora do contexto acadêmico, a educação assumia lugar de destaque, defendendo-se a

³ Muitos dos professores que lecionavam no curso nessa época possuíam patente militar. Estudamos com alguns deles.

necessidade de maior investimento nesse campo para a consolidação das conquistas democráticas, econômicas e sociais.

A deliberação sobre a formação de professores ganhava na ocasião novos contornos. Enquanto nos anos 1970, em plena ditadura militar, a ênfase era a formação técnica, do especialista no conteúdo, que dominava o processo e como tal repassava as informações para os alunos que deviam recebê-las sem questionamentos, na década subsequente predominaram “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares” (PEREIRA, 2006, p.18). Tal perspectiva de formação era fortalecida pela efervescência da redemocratização que o País experimentava. Argumentava-se em favor da formação política, secundarizando o conteúdo. Este movimento concorreu para, ainda na segunda metade da década de 1980, eclodirem nos encontros nacionais de educadores⁴ propostas pela “extinção das licenciaturas curtas e parceladas, a médio e longo prazo e a não-autorização do funcionamento de novos cursos dessa natureza” (PEREIRA, 2006, p. 57), reivindicações reafirmadas nos documentos finais dos referidos encontros.

No caso específico do curso de Estudos Sociais, tais reivindicações ganharam maior amplitude quando, em 1986, a Câmara Municipal do Rio de Janeiro aprovou a separação das disciplinas História e Geografia, e logo depois, muitos Estados seguiram seu exemplo. Essa posição impulsionou ações diversas no interior das universidades brasileiras, opondo-se à manutenção dos cursos de Estudos Sociais. Foi nessa conjuntura que surgiu na Universidade Estadual do Ceará (UECE) um debate acirrado, envolvendo professores e alunos, que culminou com a extinção do curso de Estudos Sociais e a criação do curso de Ciências Sociais (licenciatura plena) em 1989.2 (BEZERRA e LIMA, 1988). Acompanhamos esta caminhada de perto, interesse que resultou no trabalho de final de curso intitulado *O curso de Estudos Sociais*⁵.

Cabe ressaltar o fato de que, durante a ditadura militar, as disciplinas da área de humanidades perderam espaço para as da área de ciências exatas. Com a publicação da Lei nº 5.692/71, as disciplinas Geografia e História foram substituídas pelo correspondente em

⁴ Pereira (2006) cita como exemplos o Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos e Preparação dos Recursos Humanos para Educação, realizado em Belo Horizonte em 1983, que culminou com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) (p. 56).

⁵ O trabalho visava a analisar os fatores que serviram de embasamento para as propostas de extinção do curso de Estudos Sociais.

Estudos Sociais, sendo criadas as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ambas passaram a fazer parte do currículo do ensino fundamental (então 1º grau) e do ensino médio (na época 2º grau), o que contribuiu para a redução da carga horária destinada ao ensino de História nessas etapas de escolarização básica. Ademais, predominou a concepção de uma História voltada para a “tarefa de formação cívica, impondo regras de conduta política por meio do estudo de temas e conceitos que eram de interesse central do governo”. (FONSECA, 2008, p.25). Este enfoque atendia aos interesses da formação “nacionalista” imposta pelo então regime militar, a fim de mascarar o controle ideológico que vinha sendo realizado nos diversos setores para evitar o fortalecimento da oposição.

Assiste-se, ainda nesse momento histórico, à retirada das disciplinas Filosofia e Sociologia⁶ do currículo da educação básica, seguida da introdução da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior. Todas essas alterações serviram de suporte ao modelo de formação predominante durante o regime militar, bem como à criação de cursos de graduação em formato de licenciatura curta⁷, como foi o caso do curso de Estudos Sociais, que visava à formação rápida de profissionais para atender a uma demanda específica.

Mesmo com a extinção das licenciaturas curtas, é importante destacar o fato de que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, no seu art. 44, estabelece para a Educação Superior quatro tipos de cursos e programas, a saber:

I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (Grifo nosso).

⁶ Disciplinas consideradas como instrumentos que poderiam conduzir à subversão.

⁷ A licenciatura curta ou de 1º grau foi criada pela Lei Nº 5.692/71 (Artigo 30) como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, foi extinta em consequência do que dispõe o artigo 62 da LDB (ver Parecer CNE/CES Nº 630/97 e Parecer CNE/CES nº 431/98), com recomendação de complementação de estudos para licenciatura plena pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19.05.99. Apesar disso, entretanto, ainda continua a ser ministrada em algumas instituições de educação superior. A partir de 1998, os processos seletivos para licenciaturas curtas são considerados ilegais pela SESu que, nesse caso, tem recomendado o seu descredenciamento. (<http://www.ufmg.br/proplan/glossario/1.htm> . Acessado em 12 de maio de 2010).

A modalidade de cursos sequenciais estabelecida no *caput* da lei permitiu as universidades e demais instituições de ensino superior oferecer cursos não considerados de graduação regular, mas permite que estudantes possam obter certificado de nível superior. Conforme a Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999, no seu Art. 1º, parágrafo único: “Os cursos sequenciais por campos de saber estarão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e sejam portadores de certificados de nível médio”. Mais adiante, no artigo 2º, define que os cursos sequenciais por campo de saber em nível superior possuem abrangências diferentes e destinam-se a obtenção ou atualização: I - de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas: II - de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes. A expansão dessa modalidade de curso ocasiona muitas discussões já que para alguns ela é uma releitura da antiga modalidade das licenciaturas curtas⁸.

A cena educacional brasileira no início da década de 1990 não era tranqüila e tampouco apresentava posição clara acerca da formação de professores. Muitas questões eram trazidas à tona nesse período, dentre as quais a preocupação com a formação de nível superior dos professores (muitos deles estavam lecionando sem a devida habilitação), bem como o tipo de formação a ser ofertada. Assim, concomitante a uma revitalização da educação, também se assistia à retomada da preocupação com a formação técnica, desta feita “sem desconsiderar a questão da formação política do futuro docente”, enfatizando-se “a necessidade de uma formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto do campo pedagógico”. (PEREIRA, 2006. p. 29). Esta nova atitude respondia às contradições vividas no contexto da sala de aula por muitos professores, especialmente aqueles da área de ciências humanas que, de um lado, experimentavam a intenção de ser um professor politicamente engajado e, do outro, se confrontavam com as cobranças em torno do domínio do conteúdo.

Nessa época, o País vivenciava mudanças sociais vertiginosas, com o acirramento da globalização e dos princípios do neoliberalismo no plano econômico e das políticas sociais. O “Projeto Principal de Educação” (PPE)⁹ ao qual o Brasil havia aderido estabelecia como

⁸ Para saber mais sobre essa modalidade de ensino, acessar o portal do MEC, <http://portal.me.gov.br/sesu>, além disso, é possível encontrar muitos *sites* de universidades que ofertam esse tipo de modalidade e procuram prestar esclarecimentos aos interessados.

⁹ Documento produzido em 1981, em Quito, durante reunião com representantes dos Estados-Membros (UNESCO, CEPAL E OEA). Propunha ações a serem adotadas pelos países participantes, visando à implementação de um projeto de educação

proposta a busca pela valorização “da educação como investimento social”, ao mesmo tempo em que lhe conferia “a função de dar respostas às demandas de desenvolvimento econômico”. (CABRAL NETO e RODRIGUEZ, 2007, p.21-22). Aferiam-se os anos 1990 como a “década da educação”, na tentativa de consolidar ações conjuntas entre governo e sociedade civil, visando à superação dos diversos problemas da educação brasileira.

A centralidade conferida à educação nesse novo contexto social contribuiu para o desencadeamento de um conjunto de medidas, a exemplo da ampliação da oferta de vagas na escola pública, contratação de professores, propostas de reformulação dos currículos escolares, entre outras. Tais iniciativas impulsionaram alterações no modelo de ensino, pautado na racionalidade técnica e no professor como único responsável pela transmissão do conhecimento erudito para uma “perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural”. (MIZUKAMI et al, 2002, p.12). Esta perspectiva “obrigou” o professor a olhar para o aluno de maneira diferenciada e reconhecer o papel social da educação para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, percebendo-se também como um elemento-chave.

São múltiplos os reflexos dessas modificações no ensino de História na educação básica. Por exemplo, a História voltou a ser trabalhada como disciplina autônoma no ensino fundamental e teve seu espaço ampliado no ensino médio com a retirada das disciplinas EMC e OSPB. Fonseca (2008), analisando a importância desse momento para a área, atenta para inversão ocorrida no “conteúdo da história ensinada”, lembrando que este “assumiu diferentes imagens nos diversos espaços” onde se processaram “os debates, as discussões e as reformulações, visando revalorizá-la como campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos”. (P. 26).

No Brasil, a História ensinada, que até então se pautava em decorar datas, fatos importantes e nas ações dos heróis, começou a ser substituída por um modelo inspirado na “historiografia inglesa e na nova história francesa” que “defende uma história capaz de ‘resgatar’ as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares”. (FONSECA, 2008, p. 93). Propunha-se romper com a linearidade dos temas

para a América Latina e o Caribe que modificasse o cenário educacional na região, objetivando especialmente o fim do analfabetismo até o ano 2000 (CABRAL NETO e RODRIGUEZ, 2007).

estudados, ao mesmo tempo em que se buscava estabelecer um diálogo entre as diversas épocas, bem como reconhecer o papel histórico das camadas populares, até então negado pela historiografia oficial.

Essa compreensão da História e, por conseguinte, do ensino de História, traz também novas demandas para o professor, sendo-lhe atribuídas responsabilidades que requeriam aprofundamento dos conhecimentos específicos, pedagógicos e comportamentais. A ideia do professor como aquele que domina apenas os conteúdos específicos de sua área e dá aula, ou seja, transmite o saber, já não tem mais espaço. Entende-se que

O novo professor precisaria no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio de linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2003, p.10).

Tais expectativas, largamente presentes na documentação governamental e na literatura especializada, revelam não serem simples as exigências sociais que recaem sobre o professor, demanda da qual não escapa o professor de História. Seu desafio é ultrapassar a barreira do ensino centrado apenas no conhecimento enciclopédico ou político para articular um ensino de uma nova história que

[...] interessa-se praticamente por toda atividade humana, estando preocupada com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas, substitui ou complementa a narrativa com análise das estruturas e considera como fonte todo tipo de vestígio deixado pelo homem, além de criticar as fontes oficiais porque expressam o ponto de vista oficial. (CRUZ, 2007, p.80).

Para isso, é necessário que o professor possa transitar com segurança por outras áreas do saber e, em vez de responder a perguntas, promova questionamentos, provoque no seu aluno a curiosidade de compreender os fatos sociais, culturais, políticos e econômicos. Como adverte Fonseca (2008), passou-se a reconhecer o fato de que o professor de História não opera no vazio, visto que “os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos em outros espaços educativos”. (FONSECA, 2008, p.37). O educando é reconhecido como um sujeito histórico e, como tal, seus saberes precisam ser valorizados pelo professor, que deve partir do conhecimento prévio do aluno e não mais só repassar o já reconhecido socialmente como válido.

Essa nova concepção do ensino de História exige de seus professores “sensibilidade e postura crítica, reflexão permanente de suas ações, sobre o cotidiano escolar, no sentido de rever os saberes e práticas”. (FONSECA, 2008, p.37). É necessário que os docentes desenvolvam atitude “reflexiva” a fim de evitar “atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais”. (FONSECA, 2008, p.37). Uma prática pedagógica nessa direção implica repensar a formação inicial e continuada do profissional que atua com o conhecimento histórico, bem como a contribuição dessa área para o desenvolvimento do aluno como sujeito curioso, inquiridor e capaz de entender a História “como conhecimento, como experiência e prática social”. (BRASIL.MEC/ SEF, 1998, p.36). Sobre esse ponto Fonseca (2008) se posiciona:

Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto é, sobretudo na **formação inicial, nos cursos superiores de graduação**, que os **saberes históricos e pedagógicos são mobilizados**, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de maneiras de ser e de estar na futura profissão (p.60). (Grifo nosso).

A autora ressalta a centralidade da formação inicial de nível superior na produção identitária profissional do docente. Ela responde pela aproximação do sujeito ao repertório de conhecimentos próprios da docência, bem como aos dilemas que permeiam a prática pedagógica em situação de ensino.

Vivendo os desafios de professora iniciante de História, nos defrontávamos com as lacunas da formação inicial ante as exigências do chão da sala de aula e as cobranças do mundo do trabalho. A princípio, o fato de participar de seminários e congressos à procura de “fórmulas” para resolver os problemas emergiu como via fértil. Com o passar do tempo, contudo, principalmente após assumirmos a coordenação de uma escola particular, percebemos que era preciso muito mais, pois as demandas do exercício docente ultrapassavam os reclamos em torno do domínio do conhecimento específico da área, envolvendo também habilidades para lidar com problemas circunstanciais que permeiam a tríade professor-conhecimento-aluno. Dessa experiência adveio a necessidade de aprofundar conhecimentos específicos, pedagógicos e os que se referiam ao comportamento social, ao reconhecimento de que o papel do professor não é dar aula, mas cuidar da aprendizagem dos alunos (DEMO, 2004).

Essa compreensão ganhou novos elementos durante a Especialização em Psicopedagogia (2000), quando passamos a ter outra visão sobre o ensino-aprendizagem e o ser professor/educador; este, entendido como profissional responsável por auxiliar, de forma eficaz, o educando na formulação do saber cultural, histórico, político e social, elementos fundamentais à formação para a cidadania, a fim de que eles se reconheçam como sujeitos históricos e coparticipantes da História, cotidianamente atualizada. Nessa época, desenvolvemos uma pesquisa de campo, o que delineou uma reflexão¹⁰ sobre a importância do professor assumir comportamento investigativo em relação ao seu trabalho e a sua formação (BEZERRA, 2001).

Essa convicção se fortalece em razão das situações de trabalho vivido nesse período. Atuávamos em duas escolas: uma particular, outra pública. Na primeira, havia a preocupação com a formação continuada da equipe gestora e do corpo docente, expressa na definição de tempos destinados ao estudo e a reflexão da prática pedagógica¹¹. Na segunda, não existiam ações sistemáticas com essa perspectiva, com exceção da semana pedagógica¹². Enfrentávamos uma situação paradoxal: em um contexto de trabalho, sendo estimulada a discutir, partilhar e operar coletivamente, e, noutro, com relações menos adensadas, mais individuais. Essa atuação profissional tornou ainda mais nítida a complexidade do fazer docente — um trabalho interativo que lida com o humano (TARDIF e LESSARD, 2007). Ela fortaleceu nossa indagação sobre as vivências que contribuem para o desenvolvimento de atitudes reflexivas entre os docentes, considerando os distintos contextos de sua socialização, especialmente no que se refere à formação inicial.

Na escola pública municipal, onde também atuávamos como professora de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, trabalhando sempre no período noturno, mas ao mesmo tempo envolvida com as diversas tarefas da lida escolar e projetos que surgiam para sua melhoria,

¹⁰ A pesquisa foi desenvolvida em uma empresa do terceiro setor com funcionários que vinham apresentando resistência aos programas de formação desenvolvidos pela organização. Tinha como objetivo central identificar os motivos pelos quais o grupo resistia ao programa de formação. Para isso, traçamos um perfil do grupo, com base em entrevistas e de um período de observação e, no segundo momento, realizamos ações interventivas, para promover com o grupo a reflexão sobre a importância dos processos formativos e acerca dos conceitos que tinham sobre trabalho e estudo.

¹¹ Trabalhamos inicialmente como professora de História e coordenadora do ensino médio, assumindo posteriormente a função de supervisora do ensino médio e, em seguida, do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

¹² A semana pedagógica era realizada de forma contingente no início do ano letivo e não havia continuidade, o que contribuía para que muitos colegas vissem esse momento de planejar ações apenas como uma etapa burocrática a ser cumprida.

tivemos oportunidades diferentes, mas igualmente desestabilizadoras e provocativas de novas desconfianças. Coordenando o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), momento em que defendemos a realização de estudos com os professores dentro da escola, bem como participando da feitura do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pudemos perceber a intensa inquietação e a angústia dos professores em relação às demandas expressas para o ensino público, as dificuldades em compreendê-lo e nele intervir com segurança.

Em 2007, participando de um projeto da Prefeitura de Fortaleza¹³ para revitalização do período noturno¹⁴, passamos a participar de encontros de estudos e reflexão acerca das questões pedagógicas que inquietavam os professores da Secretaria Executiva Regional (SER) III. Nesses momentos, verificamos que as brechas deixadas na formação inicial não se apresentavam como aspectos isolados de um ou de outro curso, mas traziam à tona falhas do processo formativo dos cursos de licenciatura de uma maneira geral, o que contribuía para a relevância da constituição de um espaço formativo que favorecesse a discussão da prática e das angústias desses profissionais ante os inúmeros problemas vividos. Além disso, percebemos que existia entre os professores de História¹⁵ atuantes na rede pública municipal uma sensação de insegurança, pois pareciam não se sentir à vontade para falar de suas reais condições de trabalho, bem como havia certa resistência ao processo, expresso na tentativa de utilizar o tempo de estudo para reclamar das más condições de trabalho.

Constatávamos, ainda, uma tendência a transferir a responsabilidade de quaisquer problemas referentes à aprendizagem para a crise social, decorrente de questões de ordem estrutural, sem considerarem o papel que lhes cabia nessa situação. Identificamos o fato de que estes, apesar de almejarem mudanças no processo educativo, apresentavam resistências e até certo descrédito em relação ao que era proposto. Ademais, pareciam não reconhecer que

¹³ A SER constitui unidade descentralizada da gestão política, administrativa e pedagógica da rede pública municipal em Fortaleza, abrangendo as mais diversas áreas. São seis SER. A SER III abrange os bairros: Bom Sucesso, Jôquei Clube, João XXIII, Henrique Jorge, Dom Lustosa, Pici, Autran Nunes, Bela Vista, Antônio Bezerra, Rodolfo Teófilo, Amadeu Furtado, Parquelândia, Presidente Kennedy, Padre Andrade, Olavo Oliveira, Quintino cunha.

¹⁴ O Projeto de Revitalização consistia na formação de equipes de profissionais que atuariam no período noturno nas Secretarias Regionais visando dar suporte às escolas e aos professores desse turno. A SER III desenvolveu algumas ações, dentre elas a realização de encontros de estudos com os professores do período noturno, depois expandida para o diurno. O projeto foi suspenso no final de 2007, mas os encontros permaneceram, e, mesmo tendo retornado a escola de origem, continuamos participando como colaboradora, permanecendo responsável pelos estudos com os professores de História e Geografia da referida SER.

¹⁵ Referimo-nos aqui em específico aos professores de História visto que, dentro da estrutura organizada para acompanhamento dos professores, havíamos ficado responsável por dois grupos em específico: os professores de História e Geografia.

uma nova práxis ocorre com suporte nas experiências concretas e na reflexão conjunta sobre essa prática, para que outra proposta possa ser formulada (CANDAUI, 2008).

As experiências vividas com professores das escolas pública e particular nos levaram a indagar sobre o modelo de formação inicial desenvolvido na universidade. Instigada por esse quadro, passamos a questionar o modo como a universidade estava preparando seus alunos para assumirem o papel profissional deles esperado, sobretudo em face das transformações sociais contemporâneas. De modo específico, centramos nossa atenção na prática pedagógica dos professores universitários com atuação em pesquisa, ou seja, na ação didática daqueles que ministram disciplinas vinculadas à pesquisa ou que participam de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, objeto de estudo desta proposta investigativa. As questões que norteiam o estudo são detalhadas a seguir.

1.2 AS QUESTÕES NORTEADORAS – ELEMENTOS CONTEXTUAIS E TEÓRICOS

Tornar-se professor vincula-se a múltiplas interações oriundas da trajetória pessoal, formativa e profissional. É nesses contextos de socialização que vão sendo compostos saberes e práticas constituintes do modo de ser e exercer o magistério. Este entendimento constitui a estrutura sobre a qual erigimos as preocupações que configuram a conjunção de problemas dessa investigação, centrada na relação entre a prática pedagógica dos docentes universitários e a promoção da capacidade reflexiva do professor em formação.

A condição de pensar sobre a ação, em particular, acerca da prática profissional, não decorre apenas dos ensinamentos da universidade, tampouco dos livros, mas é o resultado de um conjunto de saberes teóricos e práticos. O educador pernambucano Paulo Freire (2008), ao discutir os saberes necessários à prática educativa, ressalta a centralidade do pensamento na formação e na ação cotidiana do docente. Para ele, a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (P.22). Corroborando essa interpretação, Giovanni (2002) acrescenta que

[...] ser capaz de indagar/refletir é condição profissional por excelência do professor, a **ser aprendida e exercitada ao longo de sua formação**, e é essa condição que vai lhe permitir manter princípios, ideias, ideais, atitudes e conhecimentos recebidos ao longo de sua formação, apesar das interdições e mensagens contrárias posta pela prática docente e pela realidade escolar ao longo do exercício de sua profissão (p. 208). (Grifamos).

A capacidade de reflexão é entendida aqui não apenas como atributo referente à capacidade inerente a todo ser humano de pensar, de meditar sobre algo (HOUAISS e VILLAR, 2008, p.639) mas, sim, como conceito pautado em uma formação baseada na *epistemologia da prática*, de forma que o sujeito possa, desde o princípio desse processo, vivenciar uma valorização da prática profissional mediante “reflexão, análise e problematização desta”, reconhecendo “o conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. (PIMENTA, 2005, p.19). Nessa perspectiva, a reflexão não é inata, é aprendida, consorciando-se às experiências de vida, trabalho, formação do sujeito aprendente, no caso aqui em pauta, o professor. Os processos formativos, especialmente a formação inicial, têm papel fundamental na promoção da capacidade reflexiva, pois é nesse momento que é constituído o repertório de saberes da profissão, decisivos no exercício da docência.

As experiências ensejadas pelos docentes universitários aos alunos em formação no âmbito da licenciatura devem constituir-se em momentos valiosos para este pensar *na e sobre* a prática, servindo de referência para a práxis docente, favorecendo a reelaboração de iniciativas que repercutem na ação diária desse futuro professor. Afora isso, deve permitir a partilha de experiências, essencial ao exercício de uma ação com segurança e com a devida competência profissional, o que implica a compreensão do papel social que o professor desempenha. Paulo Freire (2008) lembra que não existe educação neutra; esta prática é uma forma de intervenção no mundo, que tanto pode se vincular à transmissão de conteúdos, reprodução das ideologias dominantes, quanto propor o seu desmascaramento. Este entendimento é fundante do tom que deve assumir a prática docente reflexiva.

O que é, então, um profissional reflexivo? Que habilidades ele precisa desenvolver? Como e onde desenvolver aptidões dessa natureza? Tais perguntas não se apresentam como triviais, pois, em um encontro recente com professores de História da rede pública,¹⁶ ouvimos de uma professora a ideia de que não se aprende a ser reflexivo na universidade. A asserção, vale acrescentar, foi ratificada por outros colegas presentes ao encontro, boa parte egressa de cursos de graduação. Esta constatação aguça a nossa preocupação e curiosidade, fazendo-nos voltar a atenção para a formação que acontece na

¹⁶ A SER III promove encontros formativos com os professores desde 2006. Referimo-nos a um desses encontros aqui realizado (setembro de 2008), quando discutimos sobre abordagens metodológicas do ensino de História.

universidade, por entendermos que é importante conhecer como o futuro professor da Educação Básica é preparado, como a reflexão é propiciada nesse contexto de socialização profissional. De modo mais específico, interessa-nos conhecer como este processo é concretizado no curso de História, pressupondo-se que a reflexão é vital à formação da consciência histórica do homem, especialmente numa sociedade como a atual, marcada por inúmeras contradições e complexos problemas, na qual o professor de História assume a tarefa de levar para a sala de aula um ensino que ofereça ao aluno condições para que ele participe do processo de elaboração da História (SCHMIDT, 2008).

Ademais, a sala de aula não é apenas um espaço de transmissão de informações, mas um local onde o educador experimenta processos complexos que emergem nas relações estabelecidas com os alunos e outros interlocutores, conforme adverte Schmidt (2008). Nessa perspectiva, cabe ao professor escolher conteúdos, procedimentos teórico-metodológicos que permitam ao educador promover a compreensão dos diferentes elementos que compõem o “processo histórico, bem como as complexas inter-relações que interferem” nos processos de mudança social (SCHMIDT, 2008, p. 61). Sob tal óptica, entendemos que no espaço da sala de aula é possível o professor de História

[...] fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconscientemente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante. (FONSECA, 2008, p.35).

As decisões tomadas pelo professor de História no dia a dia da sala vão se configurando como marcas da ação docente que, conforme as atuais diretrizes dessa área, deve ser pautada na reflexão sobre tal ação. Entendemos que o ensino de História deve proporcionar ao estudante possibilidades de estudos e atividades que valorizem atitudes, seu envolvimento nos trabalhos e desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, além de instigar

[...] a **reflexão crítica na escola e na sala de aula sobre suas práticas, seus valores e seus conhecimentos**, aprofundando as relações do seu cotidiano com contextos sociais específicos e com processos históricos contínuos e/ou descontínuos. (BRASIL.MEC/SEF, 1998. 34). (Grifamos).

Esta orientação reconhece, ainda, que desenvolver entre os educandos a capacidade de reflexão sobre a escola e a sociedade onde estão inseridos requer preparação

tanto sobre a condução adequada do processo quanto para encaminhar questionamentos por parte dos alunos, não somente de determinando campo de conhecimento, como também sobre aspectos políticos e éticos da prática social. Tal compreensão nos remete às perguntas formuladas anteriormente, sobre “como” e “onde” desenvolver a capacidade de reflexão do professor, considerando que o egresso da graduação em História tem no magistério, seja no Ensino Básico, seja no Ensino Superior, um dos principais campos de atuação profissional, especialmente no Brasil.

Com efeito, as deliberações acerca da formação docente ganharam novos contornos com a obra de Donald Schön, publicada em 1983, sobre o professor como profissional reflexivo. Conforme assinala Zeichner (2008), a divulgação desse livro marcou a retomada da prática reflexiva como tema relevante da formação docente, a princípio no cenário dos EUA, posteriormente expandido para outros países.

A proposta de Schön contestava a formação de profissionais centrados numa racionalidade técnica, caracterizada pela separação entre os processos de pesquisa e prática, ou seja, entre a concepção e a execução. O professor, sob esse prisma, tinha seu papel reduzido a mero executor. Essas ideias contrapunham-se aos anseios de mudanças democráticas iniciadas na década de 1980, à medida que trazia ao debate a formação técnica e sinalizava perspectiva de valorização da escola e dos seus profissionais, abrindo espaço para o reconhecimento do professor como sujeito ativo na produção do saber. Contreras (2002), contextualizando esse momento, lembra que a “racionalização do ensino havia permitido a introdução de um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração”. (P.36).

O debate propiciado desde então assinala desafios que abrangem a promoção da autonomia docente e envolvem o desenvolvimento de um currículo voltado para a formação do professor reflexivo, a compreensão dos processos organizacionais vividos na escola, a elaboração do seu projeto pedagógico, bem como dos fatores que facilitam e ou dificultam a ação crítica do professor, visando à constituição de um processo coletivo e autônomo no contexto de seu trabalho.

É nessa conjuntura que as ideias sobre a formação reflexiva se sobressaem, esteada também pela pressão presente no mundo do trabalho que não mais requer apenas o profissional que sabe “como fazer”, mas busca principalmente sujeitos capazes de tomar decisões acerca de questões novas, inesperadas. Zeichner (2008) lembra que vários fatores contribuíram para mudanças na perspectiva de formação que, de uma visão de treinamento para desempenhar certos tipos de comportamento, se modificou para um enfoque abrangente em que os

[...] docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. (P.537).

A perspectiva da formação reflexiva ganha espaço formativo de professores, percebida como via de preparação dos docentes para os desafios educacionais do século XXI, conquistando a temática lugar de destaque nos estudos e produções da área. Concomitante a essa ascensão, começam a aparecer denúncias sobre o esvaziamento do real significado dessas ideias, pois usados como *slogan* por formadores de educadores das mais diferentes orientações “políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado”. (ZEICHNER, 2008, p. 538). O uso indiscriminado da expressão, sem que houvesse uma relação direta entre o que era propagado e o que era vivenciado nas ações formativas, minou a “intenção emancipadora frequentemente expressa pelos formadores”. (ZEICHNER, 2008, p. 541). Nesse sentido, Zeichner argumenta sobre a necessidade de reaver a dimensão político-epistemológica da reflexão, para que essa constitua realmente competência que favoreça a profissionalidade docente.

É na crítica e na revisão que emergem estudos apontando a pesquisa como um componente indispensável na conquista de uma prática reflexiva, considerando sua contribuição na formação de habilidades importantes, tais como: saber problematizar, ler o mundo em suas múltiplas representações, interpretar, dentre outras. Estudos realizados em cursos de formação de professores validam este entendimento ao evidenciarem a pesquisa no contexto educativo como um “momento privilegiado de reflexão sobre a ação”. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p.55).

Também é nessa direção que sinalizam pesquisadores do concerto internacional, como Alarcão (2001, 2008, 2009), Schön (1992, 2000), Perrenoud (1999, 2001) e Zeichner (1992,1997,2003, 2008). Embora o debate sobre o ensino e a pesquisa no ensino superior esteja longe de ser esgotado, Silva (2007, p.165) lembra que esta é uma questão

[...] resolvida quanto ao reconhecimento da sua importância, da sua essencialidade como elemento integrante, permanente dos processos formativos e de sua qualidade. Esse discurso é preenchido em argumentos de que o **exercício da pesquisa propicia a formação de sujeitos capazes de compreender, de apreciar dimensões das várias situações experienciadas**, como importantes instrumentos orientadores nas tomadas de decisões. É a **pesquisa apresentada**, portanto, **como elemento de construção da competência, da autonomia dos indivíduos, da criticidade, do confronto, da reflexividade, impulsionadora da capacidade de questionar, enfim, da aprendizagem de múltiplos saberes, da aquisição de diversas racionalidades.** (Grifamos).

A literatura recente não deixa dúvidas sobre a importância da pesquisa como contributo para a formação reflexiva do professor, qualidade necessária à profissionalidade docente na atualidade. Cabe perguntar, no entanto, como isso tem se configurado, tanto do ponto de vista da legislação que norteia a organização da licenciatura na universidade quanto da ação docente propriamente dita, no interior dos cursos.

A princípio, vale ressaltar que a formação de professores recebe tratamento distintivo na legislação vigente no plano educacional brasileiro, sendo o docente destacado como sujeito central na conquista de uma educação de qualidade. Um passo importante foi dado pela LDB (Lei nº 9.394/96), ao estabelecer que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. (Art. 62). Com respaldo nessa diretriz, foi desencadeada intensa reformulação curricular, o que incluiu os cursos de licenciaturas responsáveis pela formação de professores.

Na Resolução do CNE/CP nº 01/2002, que define as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura de graduação plena, a pesquisa é claramente indicada como princípio e competência (Art. 6º inciso V) a ser desenvolvida durante a formação inicial. O Art. 3º (inciso III) define que a “pesquisa deve ter como foco o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimento e mobilizá-los para ação, como compreender o processo de construção do conhecimento”. Tal ordenamento posiciona a pesquisa como fundamento que sustenta a

prática formativa (princípio educativo) e como conhecimento e habilidade que precisa ser constituída durante a formação (competência).

Com base nesses indicativos, mais adiante assinala que aprendizagem docente “deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela **ação-reflexão-ação**” (Art. 5º parágrafo único) (...). (Grifamos). A orientação é incisiva quanto ao referencial da reflexividade como base da prática formativa dos cursos de licenciaturas.

Tais orientações ressoam na agenda de debates coordenados pela Associação Nacional de Professores de História (ANPUH). A discussão da reforma curricular do Curso de História ocorre permeada pelas ideias propagadas no movimento historiográfico dos anos 1980, que propõe uma longa revisão da produção historiográfica, bem como nova configuração do ensino de História, mediante a ampliação dos objetos de estudo, dos temas, problemas e fontes históricas a serem utilizadas (FONSECA, 2008). Retoma-se, também, o debate em torno do papel a ser desempenhado pela História na formação dos educandos.

Nesse âmbito, ocorreu a aprovação das diretrizes curriculares do curso de História (Resolução CNE/CES nº. 13/2002), a qual estabelece que seu projeto pedagógico deve privilegiar as modalidades de bacharelado e de licenciatura (Art. 2º, alínea a). Este dispositivo acata a recomendação do Parecer CNE/CES nº. 492/2001, expresso nos seguintes termos ao detalhar o perfil dos formandos:

O graduado deverá **estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador**, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. **Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (BRASIL.CNE/CES, 2001, p.7). (Grifamos).**

Os destaques evidenciam a ênfase na formação do historiador em detrimento da formação do professor. Fonseca (2008) destaca um equívoco nessa recomendação que, em sua análise, silencia sobre aspectos importantes para formação deste profissional a fim de atuar de forma eficaz no contexto da docência. Este silêncio tende a fortalecer a dicotomia entre a licenciatura e o bacharelado, questão antiga no seio das universidades. A ANPUH, assumindo posição de crítica à versão final das diretrizes curriculares do curso de História, reafirma, no

documento - *Informativo eletrônico 28- dezembro/ 2001 diretrizes curriculares/ formação de professores*¹⁷, os seguintes princípios como basilares à formação do egresso desse curso:

Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão em todos os níveis de ensino: Isto significa, na prática, a **rejeição da divisão entre cursos de licenciatura e cursos de bacharelado**, que segmentam e desarticulam essas dimensões inerentes ao processo educativo. Esse processo deve estar assegurado na diplomação conferida pelos cursos, preservando o exercício de todas as atividades inerentes ao ofício do historiador. Os cursos de graduação em História têm, portanto, como objetivo, propiciar aos que nele ingressam a possibilidade de compreender o mundo em que vivem, a partir do conhecimento das experiências vividas pelas diferentes sociedades em tempos e espaços diversos, assim como capacitá-los a compreensão por outros indivíduos do mundo em que vivem, por meio da produção e da transmissão do conhecimento histórico através de práticas diversas. (P.4).

Estaria o historiador realmente preparado para a prática docente? Esta nos parece uma pergunta pertinente, pois, no Brasil, o maior campo de atuação para os profissionais oriundos do curso de História é o magistério. É necessário considerar que o desafio profissional do professor de História se configura de maneira mais acentuada na sala de aula, espaço onde ele

Estabelece uma relação em que os interlocutores constroem significados e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da relação entre a teoria e a prática, entre ensino e pesquisa. Na sala de aula, evidenciam-se, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 31).

Ensinar, advertem as autoras, é uma atividade complexa. A preparação do profissional de ensino exige reconhecer este traço de seu trabalho no sentido de lhe propiciar ferramentas que permitam refletir sobre seu agir e, por conseguinte, renová-lo, recriá-lo. Schmidt e Cainelli (2004) definem o papel do professor de História como alguém que ajuda o

[...] aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para **aprender a pensar historicamente**, saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica (p. 30). (Grifamos).

As autoras nos incitam a ponderar sobre como favorecer o ato de “pensar historicamente”. Entendemos que, se não podemos conceber o conhecimento histórico sem proporcionar ao aluno, sujeito histórico, condições de análise e reflexão crítica sobre os fatos estudados, também não podemos conceber o ensino da História sem fornecer ao educando

¹⁷ Disponível em <http://www.anpuhpr.uepg.br/>, acessado em 07 de março de 2009.

ferramentas necessárias para investigação, análise e reflexão dos fatos históricos. Pensar historicamente é um ato reflexivo. Parece-nos ser esta a interpretação de Schmidt e Cainelli (2004). Nesse sentido, e considerando as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução nº 1/2002), acreditamos que a pesquisa assume relevância na promoção das ferramentas necessárias ao ato de ‘pensar historicamente’; competência a ser desenvolvida objetivando a produção do conhecimento e sua difusão no âmbito acadêmico e nas diversas situações de aprendizagem a serem vivenciadas pelos futuros docentes em História.

Assim, buscar compreender a relação entre o professor formador e o que está em formação, preparando-se para tornar-se um profissional, nos parece passo necessário e urgente. Therrien e Loiola (2007) enfatizam a ideia de que:

[...] a docência é uma profissão situada e relacionada ao mundo vivido não somente por atuar no campo dos saberes envolvendo necessariamente a dimensão pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem, mas igualmente por caracterizar-se como trabalho de humano com o humano e para o humano pressupondo intensa relação interativa, estipulamos que se trata de uma práxis humana que em última instância tem por objeto a emancipação social e profissional dos sujeitos para os quais se dirige. (P.2).

Este entendimento está na base da pergunta central deste estudo: qual a relação entre a prática pedagógica dos professores formadores do curso de História com atuação em pesquisa e o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor em formação? Em torno dessa indagação principal, orbitam outras indagações, a saber: a) que prática pedagógica desenvolvem os professores formadores do curso de História com atuação em pesquisa? b) Que estratégias de ensino utilizam para iniciar o aluno na conquista do conhecimento? c) Que dificuldades vivenciam estes docentes do curso de História para promover a aprendizagem e como as enfrentam? d) Qual a relação entre a sua prática pedagógica e o desenvolvimento da capacidade reflexiva? e) O que sabem os professores formadores sobre as atuais diretrizes curriculares para a formação do professor de educação básica, em particular do professor de História? f) Que práticas os professores formadores do Curso de História consideram estimuladoras/promotoras da capacidade reflexiva desses futuros professores?

A intenção é compreender como os professores formadores do curso de licenciatura em História da UECE/Fortaleza desenvolvem o trabalho de formação ante as

demandas sociais por um professor com capacidade reflexiva, componente identitário do perfil profissional do docente da educação básica de acordo com a legislação vigente. Este é um dos desafios com que se defronta o docente universitário nos primeiros anos do século XXI, entendendo, como Therrien (2005), que

[...] a formação do **sujeito pedagógico**, o educador, passa pelos princípios: do conhecimento/compreensão do seu universo social, do domínio de saberes múltiplos e heterogêneos, da dialética teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, da intersubjetividade, do trabalho cooperativo e colaborativo, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros. (P.8).

Nossa desconfiança é de que muito se fala sobre as mudanças necessárias à formação profissional realizada no âmbito da universidade, mas pouco é realmente concretizado, visando à sua promoção no processo de formação inicial dos professores de educação básica. Por esse motivo, buscamos, junto aos professores formadores, pistas que nos permitissem conhecer como é realizada a formação no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS OBJETIVOS E AS TRILHAS DA PESQUISA

Durante a realização de uma pesquisa, o investigador defronta diversos caminhos que podem ser adotados para que possa alcançar os objetivos estabelecidos. Por onde seguir não é uma escolha aleatória, pois se encontra intrinsecamente ligada ao objeto de estudo e, até mesmo, à compreensão de pesquisa.

Este entendimento está na base de feitura desta seção, que visa a explicitar os objetivos e trilhas da investigação, percurso que se apoia nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa e nos aportes metodológicos da Etnometodologia.

2.1 OS RUMOS DA PESQUISA: OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Considerando a temática anunciada na seção anterior, esta proposta investigativa tem como objetivo principal compreender como a articulação pesquisa e ensino no curso de História contribui para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor em formação. Seus objetivos específicos, por sua vez, são descritos da forma como vêm.

- Caracterizar a(s) prática(s) pedagógica(s) dos professores formadores do curso de História, bem como sua relação com o desenvolvimento da capacidade de reflexão de seus discentes.
- Conhecer as dificuldades que os professores formadores do curso de História vivenciam em relação ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos graduandos.
- Identificar as práticas que os professores universitários consideram promotoras da capacidade reflexiva na formação dos discentes do curso de História.
- Refletir sobre perspectivas e desafios da integração pesquisa e ensino como elemento de concretização do referencial da reflexividade na formação docente.

2.2. AS TRILHAS — PROCEDIMENTOS E DECISÕES BASILARES

A escolha de um caminho apresenta relação direta com o objeto de estudo e com os objetivos almejados. Uma vez que esta investigação visa a compreender a relevância da integração pesquisa e ensino para a formação reflexiva do professor de História, fez-se necessária a adoção de método investigativo que favorecesse a explicitação de tal relação.

A educação é uma prática social humana (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 40) e, como tal, se configura no processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Com efeito, insere-se como objeto de estudo das Ciências Sociais e, conforme acentua Minayo (2007), é histórico e possui relação direta com a maneira como as sociedades se organizam em cada época.

Por compartilhar desse modo de ver e interpretar a realidade, adotamos a pesquisa qualitativa, abordagem que privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16). Neste enfoque a ênfase recai sobre o processo e o significado das formulações humanas, razão pela qual o discurso dos sujeitos se apresenta como importante fonte para que possamos encontrar respostas e/ou pistas sobre o problema investigado.

Objetivando a compreensão das questões que norteiam este estudo, decidimos pelo desenvolvimento de um trabalho etnometodológico, cuja origem parece importante para a compreensão dessa escolha em relação a tantos outros processos de pesquisa. A etnometodologia surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 e foi após a publicação do livro *Studies in Ethnomethodology*, de Harold Garfinkel, que ganhou notoriedade. A publicação do livro ensejou intensos debates no meio acadêmico, pois abandonava radicalmente a maneira de pensar da Sociologia tradicional. “Enquanto esta se ocupa, antes de tudo, da sociedade instituída, a etnometodologia interessa-se pela sociologia instituinte, ou seja, descreve minuciosamente o social em vias de se constituir” (se formar). (COULON, 1995b, p.301).

Na pesquisa etnometodológica, o fato social não é visto como objeto imutável, mas como produto das mudanças contínuas da atividade humana, que passa por alterações constantes pelos fatores externos e internos constituintes da história de cada agente social ante o papel que desempenha. De tal maneira que, “toda ação social é uma interação e pode ser

definida como solução de um problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais atores, de forma que as ações de um possam ser esgotadas nas ações de outro”. (BOUFLEUER, 2001, p.24). Ações consideradas corriqueiras ganham a mesma importância dos acontecimentos extraordinários para a compreensão do fenômeno.

Considerando que a ação educativa é, fundamentalmente, uma relação de interação de sujeitos e, como tal, uma ação social, os estudos etnometodológicos em educação “têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional, professores e alunos, mas também decididores e pais, produzem os fenômenos reificados”. (COULON, 1995b, p.302). A compreensão do fenômeno confere importância significativa à percepção do fenômeno, visto que os agentes sociais passam a ser vistos na sua dimensão mais complexa, como alguém que é capaz de compreender o contexto de suas ações e não como um ‘idiota cultural’ que “ignora a fonte de suas ações cotidianas”. (COULON, 1995a, p. 53).

Com base nessas ideias, procuramos olhar para a formação do futuro professor de História tendo como referencial a prática pedagógica dos professores universitários com atuação em pesquisa, visto que esta favorece a consolidação de um conhecimento prático, contribuindo para que o discente aprenda “a observar, a formular questões, hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente”. (ANDRÉ, 2002, p. 59); enfim, ações que favoreçam o desenvolvimento de uma prática reflexiva. A reflexão, vale dizer, aqui “compreendida como um modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas”. (CONTRERAS, 2002 p.113).

A Etnometodologia pode ser definida “como a ‘ciência’ (*logos*) dos “etnométodos”, isto é, dos procedimentos que constituem o que Garfinkel designa como “raciocínio sociológico prático”. (COULON, 1995b, p.304). “A linguagem comum diz a realidade social, descreve-a e ao mesmo tempo a constitui”, nos diz Coulon (1995a, p. 8). Esta compreensão rompe com a Sociologia tradicional, assinalando “possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social”. (COULON,

1995a, p.8). Tal perspectiva muito se aproxima do que acreditamos como relevante para a compreensão da temática por nós estudada.

Sendo assim, Etnometodologia pode ser definida como uma pesquisa empírica dos métodos que as pessoas usam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar (COULON, 1995a, p. 30). A observação do cotidiano dos agentes no dia a dia da sala de aula e os discursos dos sujeitos pesquisados se sobressaem nessa abordagem metodológica.

Três conceitos-chaves são centrais à investigação etnometodológica: a “indiciabilidade”, a reflexibilidade e a noção de membro (COULON, 1995a). O primeiro pode ser definido como “todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação” (p.33), seja no contexto de discurso ou de interação com o outro. O segundo “designa, as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social” (p.41); em outras palavras, “designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a interação e compreensão e a expressão dessa compreensão”. (P.42). Por sua vez, a noção de membro pode ser definida como uma pessoa “dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos do mundo que a cerca”. (P.48). Orientado por estes elementos conceituais, os discursos dos professores produzidos nas entrevistas, ou ainda durante as aulas, bem como os não-ditos, tornaram-se elementos pertinentes ao processo de análise dessa pesquisa.

A Etnometodologia forneceu elementos necessários ao entendimento de uma relação entre o professor formador e a situação de ensino, uma vez que a ação cotidiana por ele vivenciada é considerada significativa para que se possa entender como a prática reflexiva é desenvolvida na formação inicial do professor de História, tomando como referência a prática educativa nas disciplinas ministradas pelos professores pesquisados e que permitiram a observação das aulas. O discurso dos professores universitários foi assumido como elemento material para acessar o modo como ele concebe e identifica sua prática no contexto de trabalho. Como assevera Coulon (1995c),

Nesse caso, o ator deixa de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas. Sua ação é igualmente definida pelas relações que estabelece com outrem que contribui para identificar seu papel social. As ações deixam de ter uma significação estável: no decorrer das interações, devem frequentemente ser

reinterpretadas. Portanto, a interação é concebida como um processo de interpretação. (P.28).

Recorremos ao discurso prático dos agentes porque o reconhecemos como um esforço de análise interpretativa. Conforme o autor citado, “os procedimentos de interpretação dos indivíduos permitem dar um sentido às "regras superficiais" que são, antes de tudo, uma "estrutura aberta" com um "horizonte" de significações possíveis. (COULON,1995c, p.20).

Nessa linha de reflexão, com apoio em Circourel citado por Coulon (1995c), consideramos a linguagem como reflexiva, pois, por meio dela, é possível reconhecer e tornar inteligíveis nossas instituições. Ela (a linguagem) apresenta-se como instrumento indispensável para descrever e tornar compreensíveis as atividades humanas e os cenários em que se desenrolam (COULON,1995c).

A busca por um processo baseado na interpretação e reinterpretação das ações sociais dos sujeitos possui uma consonância direta com o conceito moderno do estudo de História, que procura conhecer e apreciar além do fato histórico, dando atenção especial às diversas vozes dos sujeitos envolvidos, respeitando a complexidade e até mesmo a contradição nelas presente. Do mesmo modo, essa abordagem metodológica também se aproxima das ideias ligadas ao professor reflexivo, que valoriza e investiga o pensamento e a ação profissional docente com base na epistemologia da prática. Tal proximidade reforça nossa opção por uma pesquisa qualitativa metodologicamente apoiada na Etnometodologia. Essa perspectiva possibilita uma interpretação fundada em uma teoria ampla, na qual, segundo Habermas, citado por Bouffleur (2001); o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem a fim de entenderem sobre algo (p.14).

A grande tarefa proposta por Jürgen Habermas consiste em reaver o potencial de racionalidade que emerge de contextos interpretativos, para isso utilizando a Teoria da Estrutura Racional da Ação Comunicativa. Segundo ele, a proposta da Teoria da Ação Comunicativa é “investigar a ‘razão’ inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido de razão”. (HABERMAS citado por BOUFLER, 2001, p 14-5).

Com amparo nesses pressupostos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida, envolvendo um grupo de professores formadores do curso de História da UECE em Fortaleza¹⁸, mais precisamente, professores atuantes em disciplinas vinculadas à pesquisa e ou participante de grupos de investigação científica. O ensaio como citamos na introdução, faz parte do estudo “A cultura docente face a formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária”, que busca investigar a relação ensino e docência em dez cursos da mesma universidade. A seleção dos sujeitos foi definida com base nos seguintes critérios:

- a) ser efetivo do quadro docente desta IES;
- b) ter mais de cinco anos de experiência no magistério superior na Instituição;
- c) atuar nas disciplinas vinculadas à pesquisa no curso ou participar de grupos de pesquisa; e
- d) ter disponibilidade para participar da investigação.

O foco nos docentes que atuam em componentes curriculares vinculados à pesquisa ou em grupos de pesquisa decorre da suposição de que a articulação teoria e prática mediada pela reflexão-na-ação é intrínseca à pesquisa¹⁹, bem como ao ensino das disciplinas que a têm como conteúdo de aprendizagem durante a formação. A coleta de dados foi realizada por nós entre o final do primeiro semestre de 2009 e março de 2010. Para isso, utilizamos em comum com a pesquisa maior apenas o primeiro instrumento, um questionário que permitiria traçar um perfil dos sujeitos pesquisados. Os demais instrumentais empregados para as entrevistas e a observação foi elaborado por nós para atender as nossas necessidades específicas.

Buscando identificar os sujeitos que poderiam participar da pesquisa, consultamos a matriz curricular em vigor do curso de História na UECE de Fortaleza²⁰ (fluxograma 2004.2 - ver anexo I) na qual foram identificadas quatro disciplinas destinadas especificamente à

¹⁸ A UECE, universidade pública estadual, oferta o curso de História na modalidade presencial também nas unidades de Limoeiro do Norte e Quixadá.

¹⁹ Ressaltamos que a presente pesquisa esta inserida em uma pesquisa maior que investiga a relação ensino/pesquisa em todos os cursos dessa instituição de ensino, conforme já destacamos.

²⁰ É importante esclarecer que atualmente ainda existem alunos ligados ao antigo fluxograma de 1992 que não concluíram o curso, portanto, na prática, existem dois currículos no curso de História da UECE em Fortaleza, 1992 e 2004. O primeiro continua vigorando apenas para atender a demanda dos alunos que entraram antes de 2004 e não optaram pelo currículo novo.

iniciação científica²¹ do aluno de graduação, quais sejam: Metodologia da Pesquisa Histórica I e II; Prática da Pesquisa Histórica I e II. Além desses componentes curriculares, assinalamos também os de Introdução aos Estudos Históricos, Tópicos Especiais e Teoria da História, os quais apresentam em sua ementa ênfase no processo de formação em pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa envolveu três etapas distintas, mas interligadas, a primeira das quais visava apresentar um perfil dos professores participantes; na segunda, objetivava apresentar elementos que permitissem definir a prática pedagógica dos professores pesquisados e, na última etapa, a explicitação dos dados obtidos durante a busca.

A primeira etapa teve início com um levantamento junto ao *site* da Instituição e a Coordenação do curso de História, para identificar os professores do Colegiado, atividade realizada entre os meses de maio e junho de 2009. Logo em seguida, aplicamos um questionário²² que tinha por objetivo traçar um perfil dos professores que atendiam as condições necessárias para participar da pesquisa.

Com base nos dados levantados no *site* da Instituição identificamos o fato de que, dos 24 docentes vinculados a este curso, 11 atendiam aos critérios estabelecidos, ou seja, 45,83% apresentam atuação em pesquisa, mas apenas dez, o que corresponde a 41,6% do total de docentes desse Colegiado, concordaram em responder ao questionário²³, que foi aplicado visando a compor um retrato mais detalhado dos docentes com atuação em pesquisa. O instrumental utilizado privilegiou aspectos sobre a formação, o tempo e a experiência no magistério superior, em especial com pesquisa (ver Apêndice A). A análise desses dados permitiu desenhar o perfil de atuação em pesquisa dos professores que compõem o universo da investigação. Trata-se de um grupo de dez professores com predominância masculina. As três mulheres têm em comum o desenvolvimento de orientação de bolsistas, de participação em projetos de pesquisa e liderança de grupos de pesquisa, conforme detalha o Quadro 1. Para

²¹ Este foco pode ser percebido nas ementas dos programas dessas disciplinas, os quais indicam: “O papel da pesquisa no ofício do historiador. Técnicas básicas da pesquisa e análise bibliográfica. Tipologia e crítica documental. Normatização do trabalho científico em História” (Metodologia da Pesquisa Histórica I); “A História e a problemática do método; o documento e a produção do conhecimento histórico; os percursos da pesquisa histórica” (Metodologia da Pesquisa Histórica II); “Desenvolvimento de pesquisa. Elaboração de síntese: artigo, monografia” (Prática da Pesquisa Histórica I); “Desenvolvimento da pesquisa, elaboração de monografia”. (Prática da Pesquisa Histórica II).

²² Esse instrumental foi o mesmo aplicado pelo estudo maior em todos os cursos pesquisados.

²³ Essa instrumental é o mesmo que foi aplicado aos professores dos demais cursos no levantamento realizado pelo estudo “A cultura docente face a formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária”,

facilitar a visualização dos dados e preservar a identidade de cada professor, adotamos pseudônimos para eles, embora nenhum dos participantes tenha solicitado a omissão de seu nome.

Quadro 1- Perfil dos professores do curso de História da UECE/ Fortaleza, quanto à atuação em pesquisa

| Professor | Participa de grupo de pesquisa CNPq | Orienta bolsista | Participa de projetos de pesquisa | Atua em disciplina de pesquisa | Atua em disciplina de pesquisa e participa de pesquisa | Lidera grupo de pesquisa |
|------------------|--|-------------------------|--|---------------------------------------|---|---------------------------------|
| Afonso | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Não |
| João | Sim | Não | Não | Não | Não | Não |
| Marcos | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Não |
| Paulo | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Flávio | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim |
| Antonio | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não |
| Raimundo | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Karla | Não | Sim | Sim | Sim | Não | Sim |
| Maria | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim |
| Júlia | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

FONTE: Elaboração própria com os dados da pesquisa

Dos sete homens que responderam ao questionário e constituem o grupo de professores com atuação em pesquisa, todos participam de grupo de pesquisa, cinco orientam bolsistas, apenas um não está participando de projeto de pesquisa, três lideram grupo de pesquisa e três não atuam em disciplinas de pesquisa.

Dentre os professores que responderam²⁴ ao questionário, oito se colocaram à disposição para participar da entrevista de explicitação (ver Apêndice B). Essa constituía um dos procedimentos que havíamos escolhido para identificar as práticas pedagógicas desses professores. O Quadro 2 detalha o perfil geral desse grupo:

²⁴ Dos que responderam um não concordou em participar da entrevista, alegando falta de tempo, e o outro apesar de inicialmente ter concordado, depois não conseguiu reservar um tempo para a efetivação da entrevista.

Quadro 2 – Perfil geral dos professores com atuação em pesquisa no curso de História da UECE/Fortaleza, que participaram da entrevista. Semestre 2009.2

| Professor | Características | | | | | |
|-----------|-----------------|--------------------|-------------------------------|-----------------|-------------------|-------------------|
| | Gênero | Idade | Formação | Maior titulação | Experiência na EB | Experiência na ES |
| Afonso | Masc. | Entre 40 e 49 anos | História (Lic) Pedagogia | Pós-doutorado | 12 anos | 15 anos |
| João | Masc. | Mais de 60 anos | História (Lic) | Pós-doutorado | 08 anos | 37 anos |
| Marcos | Masc. | Entre 40 e 49 anos | História (Lic) | Doutorado | 01 ano | 15 anos |
| Paulo | Masc. | Entre 40 e 49 anos | História (Lic) | Doutorado | 03 anos | 20 anos |
| Flávio | Masc. | Entre 40 e 49 anos | História (Lic) Ciênc. Sociais | Doutorado | 02 anos | 17 anos |
| Antonio | Masc. | Entre 30 e 39 anos | História (Lic) | Doutorado | 01 ano | 10 anos |
| Karla | Fem. | Entre 40 e 49 anos | História (Lic) | Doutorado | 05 anos | 15 anos |
| Maria | Fem. | Entre 40 e 49 anos | Ciências Sociais (Bach.) | Doutorado | 02 anos | 05 anos |

FONTE: Elaboração própria com os dados da pesquisa

A maioria, seis professores participantes da pesquisa, está faixa etária entre 40 e 49 anos, um grupo maduro intelectualmente, mas ainda jovem, o que favorece o desenvolvimento de vários projetos a médio e longo prazo, em tese. A formação acadêmica do grupo confirma a maturidade intelectual aludida, todos com doutorado concluído e dois com pós-doutorado. Outro fator importante é que apenas um professor não possui formação pedagógica. Além disso, todos os sujeitos pesquisados possuem experiência com a educação básica. O fato de todos terem tido, mesmo que por um curto tempo, contato direto com esse segmento da educação escolar pode-se considerar como relevante. Como ressalta Warschauer (2001), “formação está enraizada em seu percurso de vida, em suas experiências” (p.135), reforçando a ideia de que as experiências vivenciadas na educação básica poderão servir de referencial para a atividade desses professores na qualidade de formadores de professores que atuarão na educação básica. Quanto à experiência no Ensino Superior, a maioria tem entre dez e 17 anos de experiência. Com isso, podemos inferir que não se trata de um grupo iniciante, mas sim de uma equipe com relativa maturidade profissional.

O retrato mostra que os sujeitos envolvidos na pesquisa constituem informantes-chaves, uma vez que, além de deterem formação pedagógica, registram contato significativo com atividades científicas investigativas.

A entrevista com os oito docentes foi orientada por questões, visando a identificar elementos da prática pedagógica desses professores em sala de aula, as dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessas práticas e as estratégias de ensino para iniciar o aluno no processo de conquista do conhecimento histórico. Também traz perguntas com o objetivo de saber se os professores pesquisados consideravam a prática pedagógica por eles adotada como promotora do desenvolvimento de uma atitude investigativa dos alunos em formação, além da percepção que estes possuíam sobre pesquisa e reflexão no contexto da formação de professores. Abordou ainda questões relacionadas à compreensão que estes detinham sobre o objetivo do curso de História e o conhecimento que portavam acerca das diretrizes curriculares para a formação de professores. A entrevista de explicitação caracteriza-se pela verbalização, por parte do professor, de sua percepção da ação; visa a trazer à tona a sua compreensão referente às ações cotidianas, aos motivos que regem seu agir profissional.

Outro momento importante da segunda etapa de pesquisa, voltada para o mapeamento das práticas pedagógicas promotoras da capacidade de reflexão entre os formandos de História, caracterizou-se pela aproximação do foco sobre a ação didática dos professores universitários. Para tanto, recorreremos à observação do docente em ação no contexto da sala de aula.

A observação, por sua vez, permitiu o registro dos eventos e interações cotidianas, bem como a caracterização das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes e a sua relação com a promoção da capacidade reflexiva do aluno (ver Apêndice D). Dois oito professores entrevistados, três concordaram com a observação em sala, mas em razão de choque de horário entre as disciplinas, só foi possível observar dois professores. O Quadro 3 mostra o perfil desses sujeitos.

Quadro 3- Docentes com atuação em pesquisa observados no curso de História da UECE/ Fortaleza- Semestre: 2009.2

| Professor observado | Disciplinas ministradas nos últimos três anos na UECE | Participa de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq | Orienta bolsistas | Orienta monografias |
|---------------------|---|---|-------------------|---------------------|
| Paulo | Introdução aos estudos históricos | Sim | Sim | Sim |
| Antonio | História Medieval/ História da América I | Sim | Sim | Sim |

FONTE: Elaboração própria com os dados da pesquisa

Durante as observações, foi possível identificar aspectos relacionados ao dia a dia da sala de aula, as relações entre o grupo de alunos, entre professor e alunos, bem como a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas.

O quadro 4 permite uma visualização do período de observação ocorrida durante os meses de fevereiro e março de 2010, envolvendo o acompanhamento de dois professores em três disciplinas diferentes.

Quadro 4- Cronograma das aulas observadas no curso de História da UECE/Fortaleza (fevereiro e março de 2010).

| Professor | Disciplina/ Semestre | Período de observação | | |
|-------------------|--------------------------|-----------------------|-------|----------------|
| | | Ordem da observação | Data | Carga horária |
| Professor Paulo | Disciplina A Semestre I | 1ª Obs. | 05/02 | 02 horas/aulas |
| | | 2ª Obs. | 10/02 | 02 horas/aulas |
| | | 3ª Obs. | 12/02 | 04 horas/aulas |
| | | 4ª Obs. | 19/02 | 02 horas/aulas |
| | | 5ª Obs. | 24/02 | 02 horas/aulas |
| | | 6ª Obs. | 26/02 | 02 horas/aulas |
| | | 7ª Obs. | 03/03 | 02 horas/aulas |
| | | 8ª Obs. | 10/03 | 02 horas/aulas |
| | | 9ª Obs. | 12/03 | 02 horas/aulas |
| | | 10ª Obs. | 17/03 | 04 horas/aulas |
| Professor Antonio | Disciplina B Semestre IV | 1ª Obs. | 18/02 | 02 horas/aulas |
| | | 2ª Obs. | 25/02 | 02 horas/aulas |
| | | 3ª Obs. | 02/03 | 02 horas/aulas |
| | | 4ª Obs. | 04/03 | 02 horas/aulas |
| | | 5ª Obs. | 09/02 | 02 horas/aulas |
| | Disciplina C Semestre II | 1ª Obs. | 23/02 | 02 horas/aulas |
| | | 2ª Obs. | 25/02 | 02 horas/aulas |
| | | 3ª Obs. | 04/03 | 02 horas/aulas |
| | | 4ª Obs. | 09/03 | 02 horas/aulas |

FONTE: Elaboração própria com os dados da pesquisa

Inicialmente, iríamos observar apenas as disciplinas²⁵ A e B, mas, como o período de observação da disciplina B começou a ser prejudicado em virtude de algumas dificuldades (primeiro o professor adoeceu, em seguida devido a uma queda de energia as aulas foram suspensas nos dias 11 e 16 de fev), decidimos então alterar nossa programação. Como o nosso objetivo era observar a atuação do professor universitário em sala de aula resolvemos solicitar permissão ao professor Antonio, para assistirmos suas aulas em outra turma e disciplina, pois queríamos garantir um mesmo período de observação para os dois professores. Desse modo assegurávamos o cumprimento dos prazos referente à coleta dos dados. Os professores foram acompanhados durante nove encontros seguidos, conforme o calendário letivo.

O objetivo da observação era conhecer como ensina o professor formador (suas ações em aula), aproximação que permitiu acompanhar de perto dificuldades decorrentes de questões estruturais da instituição e relacionadas à gestão dos saberes em situação de ensino. Para o registro das ações do professor, contamos com um diário (ver Apêndice H), estruturado com base em roteiro previamente estabelecido (ver Apêndice D). Também foi utilizada a gravação de áudio como recurso, pois a linguagem do docente faz parte integrante do quadro da ação (TARDIF e OUELLET, 1994).

Com os dois professores observados, realizamos, ainda, a segunda entrevista, com o objetivo de esclarecer situações ocorridas no decorrer das aulas, explicitar a intenção do professor ante determinada estratégia utilizada ou sobre alguma posição adotada. A explicitação, vale destacar, é baseada na “reativação do pensamento na ação chamado em inglês de *stimulated recall*” (TARDIF e OUELLET, 1994, p.10), procedimento que reconhece o ensino como um trabalho situado e intencional. Neste momento, nosso objetivo foi manifestar as razões que orientam, motivam a ação docente do professor universitário, ou seja, explicitar os motivos que o levaram a proceder e a tomar as decisões observadas durante a aula, bem como sua interface com a perspectiva da formação reflexiva. A segunda sessão de entrevista ocorreu entre o final de março e início de abril.

Concomitante à aproximação da sala de aula, desenvolvemos também a coleta de dados junto à documentação relacionada ao tema. Para tanto, utilizamos o projeto político-pedagógico do curso, o Estatuto da Universidade, fluxogramas do curso desde 1964.1 até

²⁵ Todas as disciplinas observadas funcionavam no período noturno

2004.2, os programas das disciplinas ministradas pelos professores pesquisados, com suporte nos quais montamos um quadro-síntese (ver Apêndice C) para facilitar a visualização do seu conteúdo. Foram usados também a LDB nº 9394/96, os (relatórios) UECE em números referentes aos anos de 2008 e 2009, o Estatuto e o Regimento da UECE, o Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino do Ensino de História em nível Fundamental, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias, o Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo decreto nº 62.937/68 para a Reforma Universitária de 1968 e o Projeto de Lei nº 368/2009, que regula o exercício da profissão de historiador. Além destes, os dispositivos legais destacados no Quadro 5.

Quadro 5- Dispositivos legais consultados

| Pareceres | Resoluções |
|--|--|
| Parecer CNE/CP nº 009/2001 - Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena | Resolução CNE/CES nº 13/2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. |
| Parecer CNE/CES nº 492/2001 - Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia | Resolução CNE/CP nº 1/2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. |
| Parecer CNE/CP nº 21/2001 - Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena | Resolução CNE/CP nº 2/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. |
| Parecer CNE/CP nº 28/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena | RESOLUÇÃO CES n.º 1/ 1999 - Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. |

FONTE: Elaborada com suporte nos dados disponíveis no *site* do MEC (www.mec.gov.br/legislacao).

Este procedimento teve o objetivo de apontar elementos de ordem geral orientadores da formação de professores no âmbito do Ensino Superior. Dentre estes, atenção especial foi concedida as questões referentes à formação em pesquisa e à formação reflexiva destes profissionais.

As ações e os discursos desses profissionais, conforme sinalizado antes, constituíram material de análise fundamental à compreensão das preocupações que moveram este estudo, o que corresponde à terceira etapa da pesquisa. A explicitação dos significados,

terceira etapa do percurso metodológico desta investigação, foi caracterizada pela organização e tratamento dos dados. No caso das entrevistas, após a transcrição e leitura cuidadosa do material, iniciamos a identificação, nas respostas dos professores investigados, dos pontos-chaves de cada posicionamento, suas semelhanças e diferenças (ver Apêndice E). Quanto às observações, elaboramos um relato detalhado de tudo o que foi observado logo após cada aula acompanhada, nele inserido nossas impressões para que pudéssemos trazer à memória aspectos identificados como importantes. A observação permitiu também perceber de modo efetivo a relação entre o relatado pelo professor e o que ele de fato faz. Como adverte Schön (1992), “não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre acções e as palavras há, por vezes, grandes diferenças”. (P. 90). Esse momento foi rico, também, por permitir que visualizássemos aspectos da prática pedagógica relatados pelos docentes durante a entrevista. Com amparo nesse material, elaboramos novas entrevistas (ver Apêndices F e G), específicas para cada professor observado. Esse momento significou a oportunidade de esclarecer dúvidas, de inquirir mais sobre determinada atividade ou iniciativa adotada pelos professores durante as aulas. Com base nesse processo qualitativo organizamos os dados e as análises apresentadas no texto sob relação.

O próximo capítulo traz os elementos iniciais sobre a universidade, o professor universitário e os desafios vividos no contexto da atual crise estrutural, na medida em que também recaem sobre os docentes maiores responsabilidades para com o processo de formação profissional, especialmente de futuros professores.

3 A UNIVERSIDADE E OS DESAFIOS DE ONTEM E DE HOJE NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES

O debate acerca da prática pedagógica dos professores universitários com atuação em pesquisa é provocador de questionamentos diversos, tais como: que universidade se configura no quadro educacional brasileiro? O que mudou no plano educacional universitário após a Reforma Universitária de 1968? Qual é o papel da universidade no contexto atual?

Para responder a essas indagações, à explicitação desses elementos pode favorecer a compreensão da conjunção de problemas deste estudo, anunciada na seção anterior. Assim, neste capítulo, traremos breve contextualização histórica sobre a criação da Universidade no Brasil, esquadrihando sucintamente alguns aspectos que podem dar pistas sobre os dilemas vividos ainda hoje pelas acadêmias brasileiras.

3.1 A CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL – CONTEXTUALIZAÇÃO NECESSÁRIA

Durante o período colonial, os jovens da elite brasileira dirigiam-se a Universidade de Coimbra, ou a outra universidade da Europa, para concluir seus estudos. Nas regiões vizinhas como Chile, Peru, Argentina, México, e até mesmo no Uruguai, foram fundadas algumas universidades católicas entre os séculos XVI e XVII, e estas depois tornaram-se universidades nacionais: Universidad de Chile, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, no Peru, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de la República, no Uruguai (SCHWARTZMAN, 2006)

No Brasil, é possível encontrar referências à criação de universidades desde o período colonial quando os jesuítas, durante quase dois séculos, dominaram o cenário educacional brasileiro e chegaram a propor a criação de uma universidade. A Coroa Portuguesa, entretanto, não via com bons olhos esse empreendimento. Assim, a Colônia continuou a enviar seus jovens para a Europa. Somente em 1808, D. João VI criou as primeiras faculdades: em fevereiro de 1808, foi instituída a faculdade de Medicina da Bahia e, em novembro do mesmo ano, a do Rio de Janeiro. O sonho da criação da primeira universidade, no entanto, permaneceu inalterado até o século XX.

Existem algumas discordâncias sobre qual foi a primeira universidade do País. Para alguns foi a Universidade Federal do Amazonas, que teria sua origem na Escola Livre de Manaus, criada em 1909. Para Fávero (2006), a primeira instituição universitária oficialmente criada pelo Governo Federal no País foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 07 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, pelo presidente Epitácio Pessoa (p. 22). Seja como for, é, sobretudo, a partir da década de 1930 que acompanharíamos mudanças mais significativas no que se refere à implantação e desenvolvimento de universidades no Brasil.

A década de 1930 foi marcada por mudanças no cenário político brasileiro especialmente após a Revolução²⁶ de 1930, acabando com a hegemonia política dos paulistas que dominavam o cenário político nacional desde o começo da República.

Durante muitas décadas, o Estado de São Paulo foi o mais importante pólo de crescimento econômico do país, primeiro como a principal região de plantio e exportação de café, mais tarde como um dinâmico centro industrial, que tirou proveito das habilidades empreendedoras do grande número de imigrantes europeus e de brasileiros oriundos de outras regiões. As elites paulistas contribuíram para derrubar a Monarquia centralizada que governara o país até o final do século XIX, substituindo-a por uma República descentralizada que redistribuiu o poder entre os maiores estados. (SCHWARTZMAN, 2006, p.163/164).

Mesmo com a perda temporária de poder político, São Paulo era, naquele momento, o Estado economicamente mais bem preparado para as mudanças estruturais na economia e acabava de se tornar o primeiro grande centro industrial do País. Esse panorama levou as elites paulistas a se posicionarem pelo investimento em educação “de ponta”, entendendo que seria necessário fazer investimentos em novas pesquisas que favorecessem o desenvolvimento industrial do Estado.

Em 1931, Francisco Campos, primeiro ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, baixa uma minuciosa legislação para a Reforma do Ensino Superior, “cujo projeto

²⁶ O período de 1889 a 1930 ficou conhecido como República Velha. Durante esse tempo o Brasil teve 13 presidentes. Essa fase da República teve como principal característica o domínio da oligarquia cafeeira, representada pelos Estados de São Paulo e Minas Gerais. A aliança política entre esses dois estados ficou conhecida como política do café com leite e foi rompida em 1930, em virtude da crise econômica que abalava o País e da cisão entre as duas oligarquias, quando o então presidente Washington Luís não indica um mineiro como seu sucessor, segundo o hábito de rodízio entre as oligarquias do Partido Republicano Paulista e Partido Republicano Mineiro. Minas Gerais alia-se à oligarquia do Rio Grande do Sul, formando a Aliança Liberal e lançando o gaúcho Getúlio Vargas como candidato à Presidência e o paraibano João Pessoa à Vice-Presidência. A vitória de Júlio Prestes, candidato paulista e o assassinato de João Pessoa, que, apesar de ter sido motivado por questões pessoais, a tensão política então existente serviu de bandeira para um levante militar que teve início no Rio Grande do Sul, e terminou com deposição de Washington Luís, finalizando a chamada República Velha (KOSHIBA e PEREIRA, 2003).

compreende três partes: uma geral denominada Estatuto das Universidades, Brasileiras; outra contendo a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, e a terceira, em que se estabelece a criação do Conselho Nacional de Educação”. (FAVERO, s/d, p. 2). A nova universidade seria continuação da antiga Universidade do Rio de Janeiro e deveria servir de padrão para as demais universidades do País. Schwartzman (2006) lembra, contudo, que a “primeira e mais bem-sucedida universidade da década de 1930 não foi a Universidade Nacional no Rio de Janeiro, mas a Universidade do Estado de São Paulo, conhecida até hoje como Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934”. (P. 163).

As questões políticas²⁷ durante a década de 1930 e 1940 dominariam as discussões em torno do modelo de universidade que predominaria no País e a definição de sua função. Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde durante todo o Estado Novo (1937-1945), defendia como um dos objetivos da nova Universidade do Brasil que ela deveria “implantar em todo o país um padrão nacional e único de ensino superior, ao qual a própria USP se deveria moldar”, bem como “estabelecer um sistema escrito de controle de qualidade do ensino superior, tal como fora exercido antes pelo Colégio Pedro II no nível secundário”. (SCHWARTZMAN, BOMENY, e COSTA, 2000, p. 223). Com isso, o Ministro pretendia formar a chamada elite intelectual do País.

Os paulistas buscaram na criação da Universidade de São Paulo (USP) a formação de uma elite intelectual paulista “instruída não só nas ciências modernas, mas também nas mais avançadas práticas gerenciais e de negócios” (SCHWARTZMAN, 2006), a alternativa para reconquistar o espaço político que havia perdido com a Revolução de 1930. Além disso, São Paulo havia recebido muitos imigrantes e possuía um cenário econômico favorável ao projeto.

Schwartzman aponta, ainda, que desde o início, a Universidade de São Paulo (USP) constituía uma instituição voltada para o mundo. Para isso formou um corpo docente de professores contratados na Europa e escolhidos de forma muito criteriosa com base nas suas qualificações profissionais. Capanema também buscou professores na Europa, porém um

²⁷ Esse período é muito conturbado. Teve início a Revolução de 1930, quando Vargas assumiu o poder, em 1932; ocorreu a Revolução constitucionalista, liderada pelos paulistas que não reconhecem a legitimidade do governo de Vargas; e em 1934 Vargas é eleito presidente via voto, dando início à fase conhecida como governo constitucionalista que seria encerrada em 1937, com o golpe militar liderado pelo próprio Vargas e a instauração do Estado Novo, que só seria finalizado em 1945 (KOSHIBA e PEREIRA, 2003).

dos critérios de escolha estava vinculado à posição ideológica do futuro professor, o que comprometeu em parte o ambicioso projeto do então Ministro.

Os professores da USP influenciaram proeminentes pensadores brasileiros, concretizando um dos objetivos por ela estabelecido “desenvolver competência profissional e conhecimento aplicado para fazer crescer a economia, o que de fato ocorreu, mas também trazer civilização ao Brasil por meio da *ciência pura* e do *pensamento puro*”. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 165). Dessa forma o corpo de professores estrangeiros passou a ser visto não somente “como cientistas e especialistas, mas como intelectuais fundadores de uma nova *intelligentsia* cosmopolita”. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 165).

O retrospecto mostra o nascimento tardio da universidade no Brasil, comparada com nações vizinhas. A despeito desse traço, qual o seu papel? Fávero (2006) destaca que, acerca das funções da universidade, existiam, desde a década de 1920, duas posições:

[.....] os que defendem como suas funções básicas a de **desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional**. Há, ainda, uma posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira (...) a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova. (P.22). (Grifo nosso).

O debate em torno das funções da universidade, desde sua emergência, já trazia a pesquisa científica como um elemento importante; mas esta se encontrava separada do ensino, o professor catedrático²⁸ não precisava ser um pesquisador e não o era. Conforme Fávero (s/d),

A idéia de cátedra contida no Estatuto das Universidades Brasileiras ganha força com as constituições de 1934 e 1946. Na primeira, são estabelecidos os seguintes requisitos: garantia da liberdade de cátedra; vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial; garantia aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais da vitaliciedade e da inamovibilidade nos cargos e, em casos de extinção da cadeira, o professor seria aproveitado (arts. 155 e 158). Por sua vez, a Constituição de 1946 [...] consagra três pressupostos, à época considerados fundamentais. São eles: provimento das cátedras por concurso de títulos e provas, liberdade de ensino e vitaliciedade (p.3/4).

²⁸ O professor catedrático refere-se ao efetivo de uma disciplina em universidade, hoje denominado de professor titular nas universidades federais (ROCHA, 2009).

O professor catedrático ainda podia escolher os professores auxiliares, e os seus auxiliares, “fossem eles ‘chefes de clínica’, ‘chefes de laboratórios’, ‘assistentes’ ou ‘auxiliares de ensino’ deveriam ser de confiança do respectivo catedrático, por ele escolhido e cuja permanência no cargo, dele, quase sempre dependia”. (FÁVERO, S/D). Havia, portanto, uma separação entre o ensino e a pesquisa. Somente com a Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540, de 28/11/68, que as cátedras foram extintas e a pesquisa e o ensino passaram a ser consideradas ações indissociáveis conforme discutiremos no tópico sobre a Reforma de 1968.

O período que segue com o final do Estado Novo²⁹ e com a redemocratização não apresenta grandes mudanças no cenário educacional, em particular no Ensino Superior. Cabe ressaltar que, mesmo com o clima de redemocratização tomando conta do País, ainda pairava no ar um medo das elites com relação ao avanço da ideologia comunista, o que mais tarde contribuiu para a implantação do regime militar.

O período pós-1945 foi marcado por diversas contradições: de um lado, em razão do aceleramento da industrialização e o aumento do número de instituições de Ensino Superior, inclusive com a criação da UnB em 1961, pela Lei nº 3.998; do outro, em decorrência da organização da sociedade e de várias instituições que questionavam e lutavam por melhorias na educação, na saúde e nas condições de trabalho. À medida que aumentava a organização de entidades sociais, grupos da elite buscavam organizar-se com receio da implantação do comunismo no País. Nessa conjuntura, o movimento estudantil, por meio da UNE (União Nacional dos Estudantes), expôs algumas de suas insatisfações contra a estrutura antiquada e elitista da universidade brasileira. Dentre os pontos debatidos nos seminários estudantis, destacava-se a luta por

a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos. (FÁVERO, 2006, p.29).

²⁹ Estado Novo é período de governo de Getúlio que tem início em 1937, após um golpe de Estado e se encerra em 1945, logo após o final da Segunda Guerra Mundial.

É nesse cenário de contradições que a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação do Brasil, que começara a ser pensada ainda na década de 1940, é efetivada com a promulgação da Lei de nº 4.024/61. Cabe destacar a análise de Vieira (1982) sobre essa LDBEN:

A Lei nº 4.024/61 ao entrar em vigor, já estava ultrapassada e defasada em relação às necessidades econômico-sociais. Dir-se-ia que, com referência ao ensino superior, representaria um retrocesso em comparação com o Estatuto das Universidades Brasileiras, publicado em 1931 (FÁVERO, 1977, p.53). Mantendo uma concepção inteiramente tradicional de estrutura universitária, a Lei nº 4024/61 estabelecia que as universidades seriam constituídas a partir do agrupamento de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior (Art. 79), propondo portanto, o conceito de universidade como justaposição de escolas estanques e isoladas. Do ponto de vista da autonomia estabelecia que as universidades gozariam de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar (Art. 80). Com referência à estrutura didática mantinha a cátedra e o vestibular por curso. (P.18).

Como se vê, a Lei nº 4.024/61 não apresenta alterações em relação ao que vinha sendo realizado, mas é importante lembrar que, apesar da ausência de avanços com a nova lei, no começo dos anos 1960, testemunhava-se um intenso debate político³⁰, no qual se confrontavam duas ideias: de um lado, um movimento de caráter mais popular que pressionava por mudanças na estrutura social, econômica e educacional do Brasil e, nesse sentido, o movimento estudantil se apresenta como voz que reivindica mudanças na educação; de outra parte, a ala mais conservadora da sociedade organizava-se para fazer frente ao que era denominado de avanço vermelho³¹. Essa situação produziu um clima de instabilidade política no País no começo dos anos de 1960, e alcançou o ápice em 1964, quando os

³⁰ Em 1961, após renúncia de Jânio Quadros, que havia permanecido apenas sete meses no poder, o País passa a vivenciar um período de grave instabilidade política, quando o vice-presidente João Goulart, considerado um esquerdista, assumiu o poder após aceitar a aprovação de uma emenda à Constituição que institui o parlamentarismo no Brasil. Enfraquecido pela crise econômica e pelas pressões internas e externas, Jango voltou-se para os grupos mais à esquerda, aliando-se a Leonel Brizola e Miguel Arraes, e buscou apoio nos sindicatos e organizações estudantis. Em contrapartida, os setores conservadores organizavam-se por meio do IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) financiado pela Embaixada dos EUA, e do IPES, organização do empresariado paulista. No dia 13 de março de 1964, realizou-se o comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, onde Jango proclamava as reformas de base, decretando o início do processo de reforma agrária. A reação conservadora veio seis dias depois em São Paulo, com a Marcha com Deus e a Família pela Liberdade, organizada pela Igreja Católica, reunindo as camadas médias e altas. Entre os dias 25 e 27 de março, ocorreu o motim dos marinheiros e o governo colocou-se favorável aos marinheiros, desencadeando o descontentamento do alto escalão das Forças Armadas e os oficiais criticaram abertamente o Presidente, que respondeu às críticas durante um discurso no dia 30 de março de 1964. No dia seguinte tem início o movimento militar que depôs João Goulart (KOSSHIBA e PEREIRA, 2003).

³¹ Desde o final da Segunda Guerra Mundial um novo quadro político começara a ser formado. De um lado, o bloco de países capitalistas, do outro, o bloco dos países socialistas. Na década de 1950, a política anticomunista dos EUA, alcançou o seu ápice com o plano do senador Joseph McCarthy, conhecido como macartismo. O temor de uma revolução comunista no Continente Americano agravou-se com a vitória da Revolução Comunista em Cuba, em 1959 (MOTA e BRAICK, 2002).

militares assumiram o poder por meio de um golpe militar que contou na época com o apoio interno das elites econômicas e externo dos Estados Unidos da América.

Depois de conquistar o poder com o uso de força militar, era necessária a reorganização da sociedade em todas as esferas. O movimento estudantil, para fazer oposição ao novo regime³², intensificou ações de protestos e o governo defendeu a reorganização do ensino nos diversos segmentos para atender as novas demandas. Com esse propósito, implantou medidas controversas e polêmicas, entre quais se destacaram

[...] o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares. (FÁVERO, 2006, p. 30).

Os acordos MEC/USAID³³ foram duramente criticados porque estes tinham como uma de suas marcas mais fortes o tecnicismo educacional e a preocupação dos técnicos estadunidenses que vieram ao Brasil era adequar a educação brasileira ao modelo econômico internacional. Fávero (2006) aponta que os acordos MEC/USAID influenciaram no processo de reforma organizado durante a ditadura militar.

No que se refere ao ensino superior, o presidente, General Arthur da Costa e Silva, instituiu, pelo decreto nº 62.937, de 02 de janeiro de 1968, um grupo de trabalho que deveria "estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País". (BRASIL. MEC/SES, 1983, p.9).

³² Uma das ações mais relevantes de rejeição ao novo regime foi a "passeata dos cem mil", realizada no dia 21 de junho de 1968 e contou com a participação de estudantes, artistas, intelectuais, parlamentares, jornalistas, professores etc. Em 13 de dezembro de 1968, o governo publicou o Ato Institucional nº 5, que suspendeu todas as garantias individuais e coletivas. (MOTA e BRAICK, 2002).

³³ Estes acordos ficaram assim conhecidos por serem resultado de uma série de ações produzidas, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam a estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. (http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm .Acessado em 17 de maio de 2010).

O grupo de trabalho organizado para discutir e apresentar uma proposta de reforma para a universidade brasileira teve um período curto para desenvolver a tarefa. Segundo documento final - que ficou conhecido como Reforma Universitária: Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo decreto de nº 62.937/68 - a reforma não fora apenas pensada sob a perspectiva tecnológica, mas considerando que a vida humana era influenciada cada vez mais pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Então, a universidade teria de

[...] preparar os cientistas e técnicos de que necessita a comunidade para responder ao desafio do desenvolvimento. Contudo, se a universidade não pode ser o refúgio de puros intelectuais desenraizados ou de um saber sem compromissos, divorciada da realidade prática, tampouco poderá ser reduzida a uma agência provedora de técnicos. Se a reforma se referisse apenas à adequação técnica do ensino superior às necessidades econômicas não encerraria mensagem autêntica às novas gerações. Há, portanto, que levar em conta as legítimas aspirações culturais de uma juventude que procura situar-se no mundo moderno e compreender o sentido de seu momento histórico. (BRASIL. MEC/SES, 1983, p. 21).

O aluno é apontado no documento final como uma figura importante, inclusive na reforma que então se articulava, segundo os relatores:

O movimento estudantil, quaisquer que sejam os elementos ideológicos e políticos nele implicados, teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva. A nação se encontra hoje seriamente atenta para o fato de que o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica, a longo prazo, e valorização dos recursos humanos. (BRASIL.MEC/SES,1983, p.17).

Outro ponto importante do documento refere-se à unificação da carreira universitária, em que, conforme a proposta;

Se cabe Universidade digna desse nome a missão de, indissociavelmente, conservar o patrimônio da cultura e fazer recuar os seus horizontes, transmitir o saber adquirido e criar o saber novo, **não teria sentido separar, em compartimentos estanques, os homens que ensinam o que já é patrimônio comum da humanidade dos que exploram as humanas virtualidades de conhecimento.** Daí o princípio implícito na ideia de unificação da carreira universitária, segundo o qual **todo professor deve investigar** e, de algum modo, **criar e de acordo com o qual, também, todo pesquisador deve ensinar** e, de alguma forma, transmitir diretamente ao estudante o resultado de sua investigação. Pouco importa que alguns sejam mais professores e outros mais pesquisadores: **o que se quer não é, afinal, dividir mecanicamente, na mesma proporção, a docência e a pesquisa, mas tornar expressa a ideia do laço que as une, da associação contínua que devem manter para o cumprimento integral da tarefa universitária.** (BRASIL. MEC/SES, 1983, p, 36).

O relatório final do Grupo de Trabalho, responsável pela reforma do Ensino Superior de 1968, propunha inclusive anteprojetos de leis para que as saídas apontadas pudessem ser efetivadas. Elas ganharam forma por meio de um conjunto de normas na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixam as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média. Este dispositivo legal, meses depois, foi complementado pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que dispunha sobre Estatuto do Magistério Superior.

Fávero (2006) destaca as principais medidas estabelecidas pela Reforma Universitária: o sistema departamental, o exame vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a carreira do magistério e a pós-graduação.

O estabelecimento do sistema de créditos e de matrícula por disciplina introduzia uma maneira mais flexível de relação do aluno com a universidade, pois cabia a este a escolha e a matrícula nas disciplinas naquele semestre, respeitando, claro, as normas estabelecidas. Ao mesmo tempo, esse aparente progresso contribuía para desestabilizar a organização dos alunos, visto que o novo modelo dificultava a manutenção dos grupos de estudantes (da turma). Na época, as manifestações estudantis ganhavam as ruas, organizadas num ritmo crescente e por diversas vezes entraram em conflito direto com a força policial, justamente em momento que governo se achava ameaçado pela formação de uma frente ampla de oposição liderada por Carlos Lacerda (COSTA, 2004). Também chama atenção nesse período o controle que o Governo procura exercer no interior das universidades, perseguindo professores e alunos considerados subversivos, bem como instituindo disciplinas como Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), uma forma mascarada de tentar doutrinar os alunos; os cursos da área de humanas, como Sociologia, Filosofia e História perderam significativa importância em detrimento de cursos da área de ciências exatas, pois eram considerados, por muitos setores do Governo, como campo fértil para a proliferação de ideologia subversiva. Não é à toa que muitos professores desses cursos, foram substituídos por professores com patentes militares. Alunos que estudaram em universidades nas décadas de 1970 e 1980, com certeza, tiveram pelo menos um professor com patente militar.

Outra questão relevante é que, embora o ensino e a pesquisa passassem a ser vistos como atividades integradas, na prática, a pesquisa, continuou a enfrentar diversos problemas, como veremos mais adiante, visto que muitas universidades persistiram em investir pouco em pesquisa, especialmente em cursos da área de Ciências Humanas.

Como visto até aqui, o conjunto de medidas determinadas pela Lei nº 5.540/68 foi decisivo no projeto do governo militar, instituído mediante os famosos acordos MEC-Usaid, para inserir um novo modelo de ensino camuflado em um aparente progresso que visava à reforma do ensino em todos os níveis e à implantação de padrões modernos de ensino (COSTA, 2004). Referida lei permaneceu em vigor até a promulgação da Lei nº 9.394/96, embora tenha passando por algumas alterações, especialmente no final dos anos de 1980 e 1990, como resultado direto das mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no Brasil.

3.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

Desde a década de 1970, o mundo vem assistindo a um processo amplo de mudanças no plano econômico mundial. Os avanços tecnológicos alcançados na Informática, na Microeletrônica, na Medicina, revolução tecnológico-industrial, especialmente nas duas últimas décadas do século XX, provocaram uma nova revolução, marcada “pela ampliação das capacidades intelectuais e, até a substituição desta, por autônomos que eliminam com êxito o trabalho humano na produção e nos serviços”. (SCHAFF, 1998, p. 22).

Para Schaff, o impacto dessa nova revolução pode ser comparado ao da Revolução Industrial no século XVIII, ressaltando, contudo, uma diferença significativa entre as duas: “enquanto a primeira conduziu a diversas facilidades e a um incremento no rendimento do trabalho humano; a segunda por suas conseqüências aspira à eliminação total destes”. (P. 22). Com efeito, o conceito de trabalho alterou-se significativamente nesse período. Para se ter uma noção, grande parte das profissões existentes hoje ainda não existiam nos anos 1980. A validade efêmera do conhecimento é outro traço desse momento, tendência que obriga o homem a uma busca constante pelo conhecimento, tornando-o um eterno aprendiz.

Esse movimento teve reflexos diversos em diferentes países nos anos subsequentes. No Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, ocorreram intensas mudanças: redemocratização do País, avanços político da esquerda, que teve como um de seus símbolos

a criação do Partido dos Trabalhadores, a cena nacional marcada pelo movimento das “Diretas-já” (a eleição do primeiro presidente civil em 1984, Tancredo Neves) e a outorga da Constituição de 1988, conhecida como Constituição cidadã. Em 1989, ocorreu a primeira eleição direta para presidente depois de 29 anos. As eleições foram realizadas em dois turnos. O primeiro contou com um grande número de candidatos, desde nomes tradicionais da política brasileira como foi o caso de Ulisses Guimarães, a nomes pouco conhecidos no concerto nacional, como foi o caso de Fernando Collor de Melo- ex-governador de Alagoas, pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e do líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Os dois últimos passaram para o segundo turno, mas a probabilidade concreta de ser estabelecido um governo de esquerda no País, assustou o empresariado, que passou a apoiar Fernando Collor de Melo, vencedor das eleições, tornando-se o primeiro presidente eleito por voto direto depois do fim do regime militar no Brasil (KOSHIBA e PEREIRA, 2003).

Mota e Braick (2002) destacam que, em abril de 1992, uma ordem de denúncias tomou conta das manchetes de jornais e revistas e a situação agrava-se quando Pedro Collor, irmão do Presidente deu uma entrevista à revista *Veja*, onde denunciava um esquema de tráfico de influência e irregularidades financeiras. Começa a ser organizado um movimento de oposição ao então Presidente, que ficou conhecido como “*fora Collor*”. Esse movimento ganhou força com adesão dos jovens estudantes que tomaram conta das ruas, tendo os rostos pintados com a palavra “fora”, por isso ficaram conhecidos como “caras pintadas”.

Em 29 de dezembro de 1992 o presidente Fernando Collor, renunciou a presidência para tentar evitar a cassação³⁴, mas, a apesar disso, a Comissão Parlamentar de Inquérito, aprovou o *impeachment*, ocasionando a suspensão dos seus direitos políticos por oito anos. Com a saída de Collor de Melo, assumiu o poder Itamar Franco, vice-presidente, que deu continuidade ao projeto de abertura econômica do País, iniciado por seu antecessor e implantou o *Plano Real*³⁵ em 1994. No mesmo ano, Fernando Henrique Cardoso, ministro da Economia do governo Itamar, responsável pela estabilização da economia com o plano real,

³⁴ Depois de muitas negociações havia sido criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), na qual foi votado o *impeachment* do presidente, mesmo após ele ter divulgado a sua renúncia.

³⁵ O *Plano Real* é considerado o mais bem-sucedido de todos os planos lançados nos últimos anos para combater casos de inflação crônica. Para combater a inflação e manter a estabilidade dos preços, foram adotadas as seguintes medidas: contenção dos gastos públicos; privatização de empresas estatais; equiparação do real ao dólar; forte elevação do juro para atrair investidores externos e manter o equilíbrio do valor entre o dólar e o real. (KOSHIBA E PEREIRA, 2003).

um intelectual respeitado, foi eleito em meio a muita expectativa. Ele realizou um processo de privatização de várias empresas, a exemplo da “Vale do Rio Doce”.

Os princípios neoliberais da política econômica favoreciam o processo de globalização. O Brasil buscava um espaço no cenário econômico mundial, marcado por um acelerado avanço tecnológico, promovendo rápida transformação num período curto no processo produtivo. A educação é percebida nesse contexto como fator preponderante para o desenvolvimento da economia nacional, visto que

En la actualidad, la riqueza mundial está cada vez menos concentrada en fábricas, tierra, herramientas y maquinarias. El conocimiento, las habilidades y el ingenio de los individuos son cada vez más decisivos para la economía mundial. Se estima que el capital humano en los Estados Unidos es hoy al menos tres veces mayor que el capital físico. No ocurría así hace cien años³⁶. (UNESCO, GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD, 2000, p 17).

A ideia de capital humano se tornou mais visível no Brasil no final do século XX, quando este assiste a um processo intenso de mudanças, promovidos, dentre outras coisas, pelo avanço da tecnologia e da informação, tornando o conhecimento mais acessível a todos. A rede de computadores permitia àqueles que sabiam usá-la o ingresso no mundo da informação. Portanto, ganhou espaço o profissional que sabe como acessar e utilizar adequadamente as informações disponíveis. Assim, o capital humano está relacionado à produção de conhecimentos. De acordo com o Grupo Especial de Educación Superior y Sociedad, do Banco Mundial (2000), a participação na chamada economia do conhecimento

Exige un nuevo conjunto de habilidades humanas. El individuo debe estar mucho más capacitado que antes y además ha de demostrar un mayor grado de independencia intelectual. Debe ser flexible y estar dispuesto a seguir estudiando mucho más allá de La edad em que há sido tradicional hacerlo. Si los países en desarrollo no mejoran considerablemente el capital humano, se quedarán inevitablemente a La zaga y sufrirá nuna marginación y un islamiento en lo económico e intelectual, lo que ha de traducirse en la persistencia, e incluso en el aumento, de la pobreza³⁷ (p.20)

³⁶ Na atualidade a riqueza mundial está cada vez menos concentrada em fábricas, terras, ferramentas e maquinarias. O conhecimento, as habilidades, a criatividade dos indivíduos são cada vez mais decisivos para a economia mundial. Calcula-se que o capital humano dos Estados Unidos é hoje pelo menos três vezes maior do que o capital físico. Há cem anos, isso não acontecia. (Tradução do prof. Doutor Bosco Monte).

³⁷ Exige um novo conjunto de habilidades humanas. O indivíduo deve estar bem mais capacitado do que antes e, ademais, tem de demonstrar maior grau de independência intelectual. Deve ser flexível e estar disposto a continuar estudando bem mais além da idade em que é tradicional fazê-lo. Se os países em desenvolvimento não melhorarem consideravelmente o capital humano, ficarão inevitavelmente para trás e sofrera uma “marginação”

A demanda por pessoas capacitadas a assumir os novos espaços de produção requer a formação de um grupo que esteja apto a produzir conhecimentos, para que o País conquiste independência tecnológica. O Ensino Superior é destacado nesse cenário como tendo uma importante tarefa a cumprir, uma vez que cresce a demanda por jovens com formação especializada e em condições de assumir novos postos de trabalho. Segundo a Conferência sobre o Ensino Superior, realizada pela UNESCO na cidade de Paris em 2009, “nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade”. (UNESCO, 2009, p. 2).

O Ensino Superior sofreu duras perdas nos anos de 1980, especialmente nos investimentos nas instituições federais. Em contrapartida, a década de 1990 assiste à expansão dessa oferta educacional que pode ser “aferida pela ampliação do acesso por meio do crescimento do número de matrícula, do aumento e diversificação de instituições e cursos, bem como pelo aumento do número de professores” (BARBALHO, 2007, p.70). Observando o Gráfico 1, é possível identificar o fato de que entre 1980 e 1998 houve um crescimento de aproximadamente 11% no número de IES no País. Enquanto isso o gráfico 2, mostra um aumento da matrícula nesse mesmo período em mais de 50%.

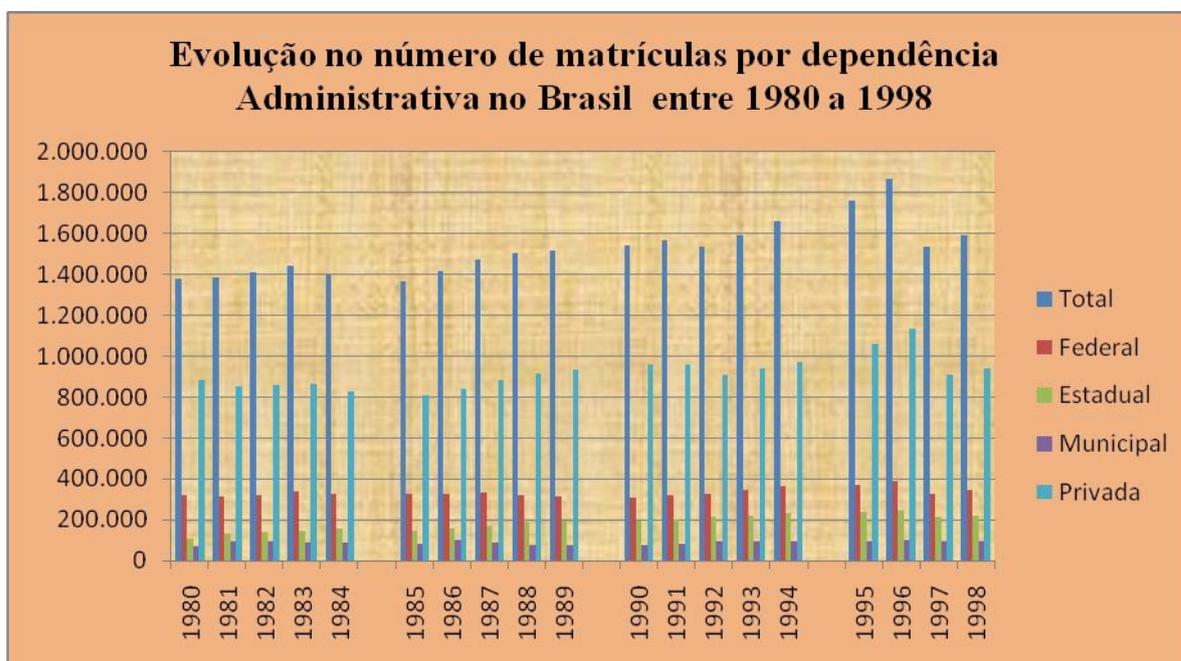
Gráfico 1- Evolução das IES no período entre 1980 e 1998



FONTE: MEC/INEP/SEEC- disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010.

e um isolamento tanto econômica e intelectualmente, o que se traduzirá na persistência, inclusive no aumento da pobreza (Tradução do prof. Doutor Bosco Monte).

Gráfico 2- Evolução no número de matrículas, por dependência administrativa no Brasil entre 1980 e 1998



FONTE: MEC/INEP/SEEC- disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil, tornando-se o primeiro candidato de um “partido ideologicamente identificado com a esquerda” (CAMPOS e CLARO, 2009, p. 724) a chegar ao poder. As expectativas criadas em torno do Governo pela população de uma maneira geral foram muito altas, mas o presidente Lula optou por uma política de aproximação com outros partidos e sofreu duras críticas de antigos aliados e de seus opositores. Apesar de alguns equívocos e erros cometidos pelo Governo Lula, ao longo dos seus dois mandatos, do ponto de vista social alguns avanços foram alcançados por meio do que Campos e Claro (2009) denominaram de tímida, porém eficiente “política de inclusão social e distribuição de renda”. (P.726). Houve também um incremento da política educacional, na educação básica e no ensino superior, destacando o PROUNI³⁸ como um dos programas que contribuiu para o acesso de alunos de baixa renda a cursos superiores nas IES particulares.

³⁸ É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html). Acessado em 18 de julho de 2010)

Os dados referentes ao surgimento de IES são ainda mais impressionantes quando se verifica o que ocorreu na primeira década do século XXI. De 973 IES em 1998, este número mais do que duplicou, passando a perfazer um total de 2.252 instituições em 2008, conforme é possível observar no gráfico 3.

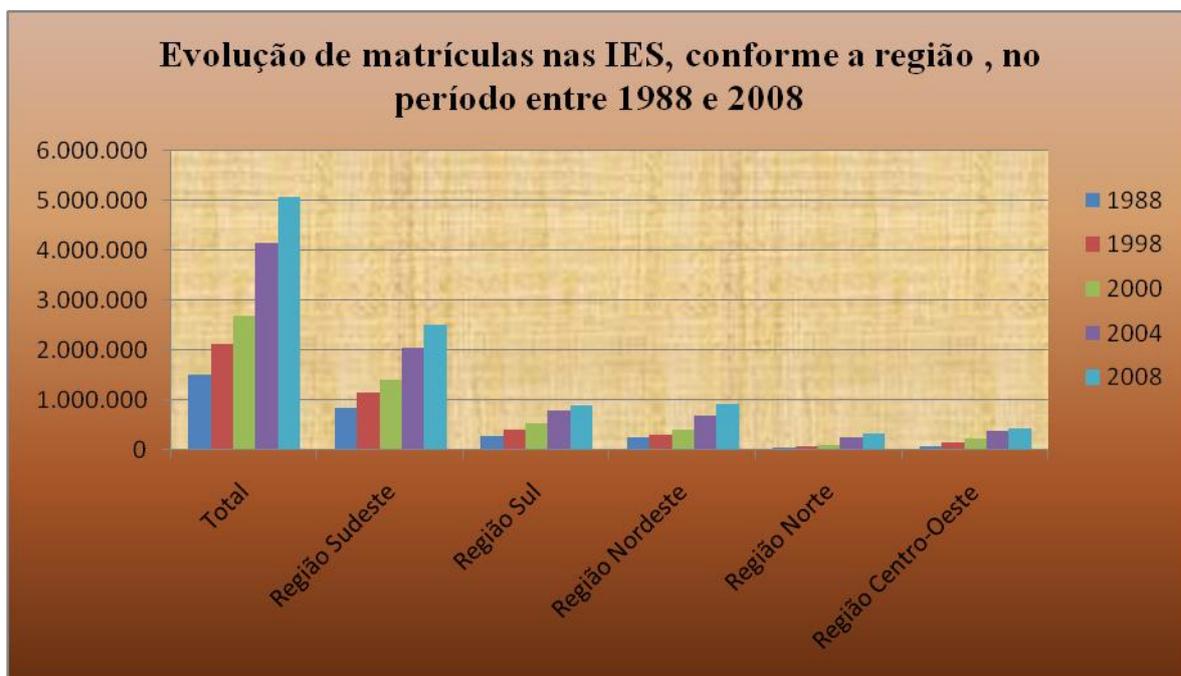
Gráfico 3- Total de IES existentes Brasil no período entre 1998 e 2008



FONTE: MEC/INEP/SEEC- disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010.

O aumento no quantitativo de instituições de ensino superior favoreceu o crescimento no número de matrículas no mesmo período. É importante destacar o fato de que, entre 1988 e 2008, a quantidade de matrículas nas IES teve acréscimo de 679,92%. Observando o gráfico 4, é possível notar que, apesar do aumento maior ter se concentrado nas regiões Sudeste e Sul, todas as regiões apresentam crescimento significativo nas matrículas das instituições de ensino superior. Esse fato evidencia a necessidade de formação mais específica, fruto das mudanças ocorridas nas últimas três décadas, que tornou o mercado de trabalho mais concorrido e exigente.

Gráfico 4- Evolução de matrículas nas IES, conforme a região, no período entre 1980 e 2008



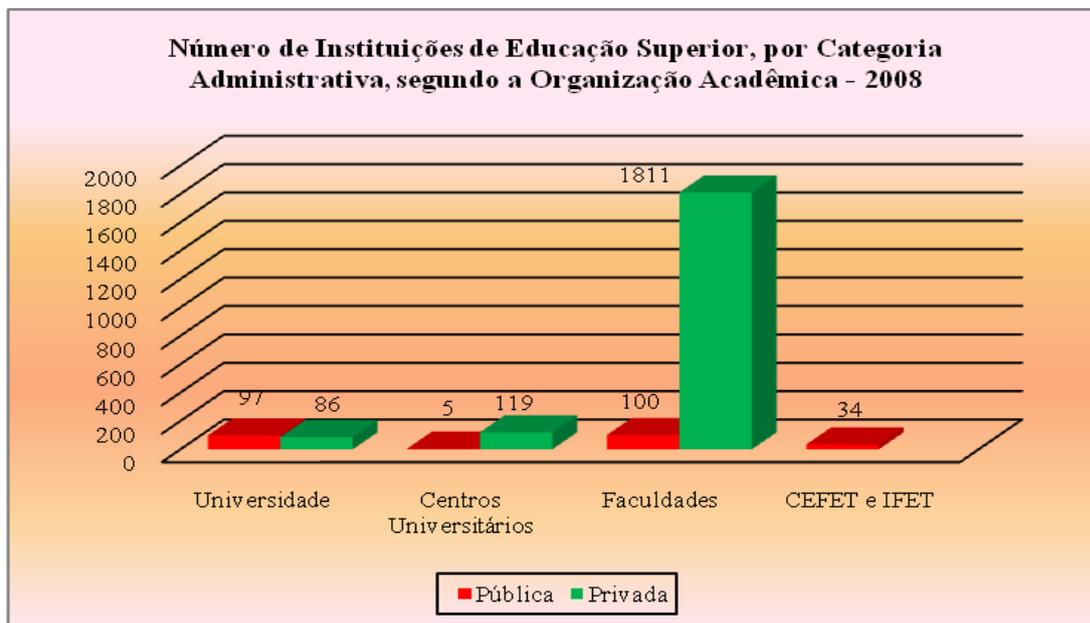
FONTE: MEC/INEP/CES- disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010.

A ampliação no número de vagas no ensino superior, inclusive em universidades, pode ser visto como fenômeno interessante, principalmente quando o maior índice de novas universidades abertas foi no setor privado. Em 1980, havia 20 universidades particulares e 45 públicas³⁹; em 2008 as universidades privadas perfaziam um total de 86, contra 97 da rede pública⁴⁰. O gráfico 5 deixa nítido o salto dado pelo setor privado.

³⁹Em 1998, o total dessas universidades estava distribuído da seguinte forma: 34 universidades federais, 9 estaduais e 2 municipais. (Dados disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010).

⁴⁰ Conferindo a distribuição das universidades em 2008, é possível notar que, apesar de as universidades federais continuarem a representar um maior percentual, ocorreu um salto no número de universidades estaduais, pois, do total de 97 universidades, 55 são federais, 36 estaduais e 06 municipais. (Dados disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010).

Gráfico 5- Número de instituições de educação superior, por categoria administrativa, segundo a organização acadêmica- 2008



FONTE: MEC/INEP/CES- disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010.

As análises sobre este comportamento alertam para o desafio de não transformar o ensino superior em mais um negócio lucrativo, descuidando de seu papel de formar profissionais e desenvolver pesquisas e novos projetos que favoreçam a melhoria da qualidade de vida da população como um todo. McGinn (s/d) denuncia o fato de que o aumento na quantidade de universidades privadas ocorreu em toda a América Latina, em virtude da

[...] demanda insatisfeita de educación superior y la relajación de las restricciones gubernamentales ha estimulado el establecimiento de muchas universidades privadas. Algunas de ellas son de calidad dudosa y ofrecen programas que guardan poca relación con las oportunidades de empleo. En las universidades públicas y privadas, es limitada la producción de conocimientos nuevos a través de la investigación; la función principal de la educación superior es la transmisión del conocimiento, a menudo no vinculado con los objetivos nacionales y las prioridades económicas actuales. La mayoría de los profesores no tienen formación a nivel de doctorado y más de la mitad tienen otros empleos⁴¹ (Disponível em http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/trends/trends_mcginn/cap1_9.aspx?culture=es&navid=201. Acessado em 20 de maio de 2010).

⁴¹ A demanda insatisfeita de educação superior, a relação de restrições governamentais e o estímulo ao estabelecimento de muitas universidades privadas. Algumas delas são de qualidade duvidosa e oferecem programas que guardam pouca relação com as oportunidades de emprego. Nas universidades públicas e privadas é limitada a produção de conhecimentos novos mediante a pesquisa; a função principal da educação superior é a transmissão de conhecimentos com frequência vinculados a objetivos nacionais e as prioridades econômicas atuais. A maioria dos professores não tem formação de nível de doutorado e mais da metade possui outros empregos (Tradução do prof. Doutor Bosco Monte).

Esta denúncia provoca questionamentos sobre o papel do ensino superior e em especial, da universidade brasileira. Estaria ela conseguindo desenvolver novos conhecimentos ou apenas reproduzindo o conhecimento em curso? Observe-se o que a legislação vigente define sobre as finalidades da educação superior.

No Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, são definidas as finalidades da Educação Superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...] VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Art. 43 do Cap. IV, Título V). (Grifo nosso)

As finalidades da educação superior, segundo a LDBEN vigente, reforçam a importância da pesquisa, do espírito científico e do pensamento reflexivo. O conhecimento produzido no interior das nossas universidades e IES precisam estar a serviço da melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo e não apenas de uma pequena parcela da população que possa pagar. Além disso, não podemos esquecer de que não existe mais nenhum lugar imune às constantes crises econômicas provocadas pelo neoliberalismo. O conhecimento carece de constante renovação, criatividade para a construção de um mundo melhor. O ex-ministro da Educação, Cristovão Buarque, sinaliza que a universidade vive uma crise a exemplo do que ocorre com o restante da sociedade e que essa precisa escolher “entre uma modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico estará subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos”. (BUARQUE, 2003, p. 6). A universidade vive então um momento em que precisa encontrar um equilíbrio entre a eficiência e a ética, a fim de formar pessoas que possam enfrentar os novos desafios no século XXI, dentre eles o de continuar o processo produtivo, mas assumindo o compromisso de cuidar do Planeta.

3.3 PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS – APROXIMANDO O FOCO

Como visto até aqui, nas últimas décadas cresceu o número de IES em todo País, até mesmo o total de universidades e, claro, isso ocasionou um acréscimo no quantitativo de professores do ensino superior. Conforme informações do MEC, em 1962 o País possuía 25.213 docentes nesse nível de ensino, em 1980 eram de 109.788 e em 2007 chegava-se a 334.688; um crescimento de mais de 13 vezes. No restante do mundo, os indicadores também são impressionantes. De acordo com a UNESCO, o número de professores que, na década de 1950, era de 25.000, nos anos de 1990 já passava de um milhão (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

Quadro 6- Evolução no número de docentes no ensino superior no país entre 1962-2007

| Ano | 1962 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | 2007 |
|-----------------------------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|
| Total de professores | 25.213 | 54.389 | 109.788 | 131.641 | 197.712 | 334.688 |

FONTE: MEC/INEP/CES- disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010.

Os dados disponíveis mostram a relevância dessa categoria, não só pelo que representam do ponto de vista quantitativo, mas, sobretudo, pela importância atribuída ao ensino superior. Isto nos conduz a indagar: quem são estes profissionais? Quais as exigências que recaem sobre eles? Como ocorre a formação destes? Em que condições de trabalho atuam?

Vários pesquisadores buscam responder constantemente estes questionamentos, a exemplo de Morosini (2000), Pimenta e Anastasiou (2008), Zabalza (2004), entre outros. Em um aspecto é possível encontrar a concordância de todos: falta uma identidade clara para esse profissional sobre o seu papel e a sua formação. Um grande número de professores universitários atua profissionalmente em outras áreas e a ação docente é um complemento de suas atividades. Pimenta e Anastasiou chamam a atenção para o fato de que muitos “profissionais se identificam em seus consultórios e escritórios como um *professor universitário*”, o que indica uma valorização do título, porém, o “título de *professor sozinho* sugere uma identidade menor, pois socialmente parece referir-se aos professores secundários e primários”. (P. 35). (Grifo das autoras).

A adjetivação de “professor universitário” parece agregar *status* superior, visto que este profissional normalmente possui uma titulação maior e é reconhecido socialmente como um produtor de conhecimentos, enquanto o professor da educação básica é associado geralmente à reprodução desse conhecimento. Essa situação não corresponde a uma verdade absoluta. Cunha (2007) adverte para o fato de que na universidade se pode encontrar profissionais com um perfil mais próximo da produção da ciência e do conhecimento clássico, enquanto outros se aproximam bem mais do perfil de professores secundaristas, dedicando-se à interpretação de conhecimento produzido. Qual o perfil esperado desse profissional?

De maneira geral, espera-se que esse profissional seja “uma pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, a qual sabe explicar com clareza e convicção a seus estudantes”. (ZABALZA, 2004, p.156). A maioria dos teóricos concorda com a ideia de que domínio de conteúdo já não é mais suficiente, sendo preciso: conhecer seus alunos, saber lidar com o universo heterogêneo - acesso à universidade trouxe grupos de alunos bem diversificados, do ponto de vista econômico, social, religioso etc - conhecer as novas modalidades de ensino-aprendizagem; saber lidar com as novas tecnologias, ser capaz de refletir sobre seu próprio trabalho, produzir pesquisas e, muitas vezes, ainda se preocupar em conseguir financiamentos para os seus projetos (CUNHA, 2007; MOROSINI, 2000; PIMENTA E ANASTASIOU, 2008; ZALBAZA, 2004).

Essa perspectiva sobre a atuação do professor universitário, em consonância com as exigências sociais para a educação neste século, está expressa nos quatro pilares para a educação proposto pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Circundam tais expectativas, entretanto, questionamentos sobre a condição do professor para lidar com as novas e complexas questões ligadas ao ensino, à aprendizagem e à formação desses profissionais.

Embora nos últimos anos venha ocorrendo maior pressão, sobre o docente universitário, a legislação vigente não é clara quanto à formação e o perfil dele esperado. A Lei nº 9.394/96 não aborda a questão de forma transparente. No Art. 52, determina que as universidades devem ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado”. (Inciso II). Mais adiante exprime que a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, **prioritariamente** em programas de mestrado e doutorado (Art. 66). (Grifamos). Vale notar que, mesmo não restringindo a formação para o

professor que atua no nível superior aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, este espaço é indicado como preferencial, evidenciando seu reconhecimento como *locus* da formação do docente universitário.

O mestrado e o doutorado não garantem que estes profissionais sejam preparados para dar conta das lidas próprias do ensino superior, uma vez que a ênfase formativa neste âmbito está centrada na formação do pesquisador. Pimenta e Anastasiou (2008) denunciam o fato de que no tocante à contratação e atuação desses profissionais nas universidades públicas ou particulares, não são:

[...] questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar. Institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar (p. 142).

As autoras acrescentaram ainda que,

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em áreas específicas, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam em sala de aula (p. 37).

Estas asserções permitem deduzir que as universidades parecem pressupor que, se o candidato foi aprovado, seja via concurso ou seleção por currículos, este se encontra apto a desenvolver sua função docente. Esta situação se agrava considerando que, na maioria das vezes, o professor universitário exerce suas atividades de maneira isolada, uma vez que muitas universidades ainda não atentaram para a importância de um projeto coletivo de trabalho. Ao mesmo tempo, a própria universidade é obrigada hoje a lidar com novas situações que antes passavam despercebidas, como a heterogeneidade do seu corpo docente e as novas exigências feitas pelo mercado de trabalho. Para dar conta dessa tarefa, a universidade e seu corpo docente precisam aprender a trabalhar de forma coletiva, o que requer que esse professor

Dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá o ensino e no qual a sua produção acontece. (CUNHA, 2007, p. 18).

A perspectiva de pensar coletivamente os problemas vivenciados no contexto da docência universitária requer a superação de um projeto tecnicista de ensino para uma ação pautada na epistemologia da prática, que compreende o ensino como um fenômeno complexo, valoriza a pesquisa em colaboração entre os professores universitários e a própria escola, estimula a reflexão crítica sobre a prática docente (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008). Estes são desafios a serem enfrentados pelas universidades a fim de superarem as dificuldades que se configuram no seu interior, entre os quais se encontra superar, de forma prática, a dicotomia entre ensino e pesquisa.

Não podemos esquecer de que uma das finalidades da universidade está intrinsecamente atrelada à pesquisa, à geração de conhecimentos. O professor universitário é cobrado nesse sentido: preparar futuros profissionais e ao mesmo tempo pesquisar, publicar, participar de congressos e envolver-se na gestão universitária, enfim, um conjunto denso de tarefas complexas. Esta configuração conduz a uma sobrecarga desse profissional, tendência que pode se agravar conforme a relação empregatícia existente entre o professor universitário e a instituição que o emprega.

É inegável que o reconhecimento da educação, como componente fundamental para o desenvolvimento da sociedade, favoreceu um acréscimo significativo na oferta de vagas em todos os níveis, contribuindo para maior ampliação de vagas para professor, nas instituições de ensino, inclusive na universidade. Isto não impediu, todavia, a precarização da profissão de docente. O professor, antes visto como parte da elite intelectual, o que o situava num patamar diferenciado em relação às demais atividades liberais, perdeu prestígio e passou a conviver com a exploração de seu trabalho em decorrência da mercantilização do ensino, na ausência de um salário digno que permita a ele investir mais na carreira.

3.4 A UECE, SEUS PROFESSORES E A PESQUISA - O MAPA DOS DESAFIOS ATUAIS

Na década de 1970, quando o Brasil viveu um projeto de governo militar para o desenvolvimento, conhecido como “milagre econômico”,⁴² surgiram algumas universidades

⁴² O período que vai de 1969 a 1973 ficou conhecido com a época do “Milagre Econômico”. O PIB brasileiro crescia a uma taxa de quase 12% ao ano, enquanto a inflação beirava os 18%. Com investimentos internos e empréstimos do exterior, o País avançou e fez uma base de infraestrutura. Todos estes investimentos geraram milhões de empregos pelo país. Algumas obras, consideradas faraônicas, foram executadas, como a Rodovia Transamazônica e a Ponte Rio-Niterói. Todo esse desenvolvimento foi calcando com base em empréstimos altíssimos realizados junto a agências internacionais de crédito. Além disso, as obras faraônicas favoreceram o enriquecimento ilícito de empreiteiros e políticos que superfaturavam as obras (KOSHIBA e PEREIRA, 2003).

públicas, a exemplo da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esta IES foi criada por força de Lei, conforme identificado no

Art.2º, da Lei Estadual Nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, e do art.3º do Decreto Estadual nº 10.641, de 23 de dezembro de 1973, com suas alterações posteriores, é uma instituição estadual de ensino, de pesquisa e de extensão, mantida pela FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - FUNECE, de duração ilimitada e reconhecida pelo Decreto Federal Nº79.172, de 26 de janeiro de 1977 (FUNECE. UECE, 2002).

A UECE passou a agrupar algumas das unidades de ensino superior então existentes no Estado, como é o caso da Escola de Serviço Social de Fortaleza, da Escola de Enfermagem São Vicente de Paulo, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, além da Televisão Educativa Canal 5.

O pseudodesenvolvimento econômico vivido pelo País naquele momento exigiu o investimento em novas instituições que favorecessem a formação de profissionais para contribuir com o desenvolvimento da região. Nessa conjuntura, a inauguração de outra universidade pública no Estado do Ceará, (na época já existia a Universidade Federal do Ceará) constitui um marco importante para a região. Os cursos ofertados naquele momento visavam suprir a carência de profissionais em áreas consideradas necessárias, como: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Pura, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária). Boa parte dos cursos era de licenciatura, destacando-se o ensino como principal atividade desta IES, objetivando a formação de professores.

A UECE nasceu em plena ditadura militar e, até os anos de 1980, era constante a presença de professores que seguiam uma linha de trabalho mais ortodoxa, conforme as exigências da época. Nas duas últimas décadas do século XX, entretanto, essa jovem universidade vivenciou diversas mudanças e transformações, acompanhando o movimento de democratização e modernização que eclodia dentro e fora do País.

Como a UECE vem se constituindo nesse cenário de desafios que permeia a universidade brasileira? De acordo com o Estatuto da Instituição, sua atuação observa os seguintes princípios:

I - unidade patrimonial e administrativa; II - cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudadas em si mesmas ou em razão de ulteriores aplicações, e de uma ou mais áreas técnico-científicas; **III - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**; IV - racionalidade organizacional, com plena utilização de recursos humanos e materiais, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; **V - funcionalidade de estrutura orgânica, configurada em unidades administrativas de ensino, pesquisa e extensão** denominadas Centros, Faculdades e Institutos Superiores; **VI - flexibilidade de organização administrativa e didático-pedagógica, desenvolvendo projetos interdisciplinares no ensino, na pesquisa e na extensão, adequados às necessidades da sociedade**; VII - democratização de gestão, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos dos quais participarão segmentos das comunidades institucional, local e regional. (Art.31) (Grifo nosso).

A pesquisa, como mostra o Art. 31, aparece no Estatuto como atividade importante, reconhecendo-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a flexibilidade didático-pedagógica para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, contemplando outras atividades básicas (ensino, desenvolvimento cultural e extensão). Mais adiante estabelece que a pesquisa tem como função “a produção de novos conhecimentos e técnicas, objetivando elevar a capacidade intelectual e científica da sociedade”. (Art. 60). Com base nessa compreensão, define ainda no Art.61 quatro níveis de pesquisa: I - iniciação científica; II - pesquisa básica; III - pesquisa aplicada; IV - desenvolvimento tecnológico.

Analisando dados atuais da Universidade Estadual do Ceará, é possível identificar elementos que apontam para uma crescente preocupação dessa instituição com a formação em pesquisa. Vieira (2002) destaca o fato de que;

Por tempo considerável, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) inseriu-se no campo educacional como uma instituição mais voltada para o ensino, exceto em algumas áreas específicas. Nos últimos anos, contudo, passou a assumir de forma explícita a busca pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, particularmente a partir da segunda metade dos anos noventa. A tradução desse princípio orientador de organização, estabelecido pela reforma universitária de 1968 e referendado pela Constituição de 1988, em realidade possuem algumas evidências. Duas delas merecem destaque: os encontros de iniciação científica e pesquisadores, os quais ano a ano vêm assumindo maior importância na vida institucional, e a preocupação explícita com a criação **de grupos de pesquisa** que integram o diretório nacional do Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (p.17-18). (Grifo nosso).

A autora chama atenção para uma mudança de orientação no contexto da UECE, que inicialmente tinha suas atividades centradas apenas no ensino, mas nos últimos anos

passou a demonstrar preocupação significativa com atividade de pesquisa. Essa afirmação pode ser comprovada na análise do Quadro 07, no qual se visualiza o número de grupos de pesquisa certificados atualmente pela Instituição⁴³, segundo a área.

Quadro 7- Quantitativo de grupos de pesquisa certificados pela UECE, por área – Ano 2009

| Grande área | Quantidade de grupos de pesquisa |
|------------------------------|----------------------------------|
| Ciências Agrárias | 12 |
| Ciências Biológicas | 13 |
| Ciências da Saúde | 19 |
| Ciências Exatas e da Terra | 10 |
| Ciências Humanas | 36 |
| Ciências Sociais e Aplicadas | 08 |
| Engenharias | 05 |
| Linguística, Letras e Artes | 07 |
| Total | 110 |

FONTE: Pós-graduação em pesquisa. Dados disponíveis em <http://www.proppq.uece.br/index>. Acessado em 26 de junho de 2010

Os grupos de pesquisa são importantes para consolidar oportunidades formativas que ultrapassam a sala de aula, permitindo aos alunos que deles participam a vivenciar na prática de ações que muitos conhecem apenas na teoria durante o período em que se encontram na universidade. Observa-se ainda uma oferta crescente de bolsas de iniciação científica, conforme o Quadro 08.

Quadro 8 - Número de bolsistas de Iniciação Científica na UECE em 2008

| Grande Área | BOLSISTAS- 2008 | | | |
|-----------------------------|-----------------|--------|-------|--------|
| | IC-UECE | FUNCAP | PIBIC | PROVIC |
| Ciências Agrárias | 18 | 15 | 15 | 15 |
| Ciências Biológicas | 27 | 12 | 13 | 12 |
| Ciências da Saúde | 33 | 28 | 25 | - |
| Ciências Exatas | 24 | 19 | 19 | 22 |
| Ciências Humanas | 48 | 33 | 25 | 23 |
| Ciências Sociais Aplicadas | 10 | 05 | 05 | - |
| Linguística, Letras e Artes | 12 | 09 | 08 | - |
| Cancelas | | 03 | | |
| Subtotal | 172 | 121 | 110 | 94 |
| Total | 497 | | | |

FONTE: Pós-graduação em pesquisa. Dados disponíveis em <http://www.proppq.uece.br/index>. Acessado em 26 de junho de 2010

⁴³ Os dados sobre os grupos de pesquisa referem-se a atualizações de abril de 2010, disponível no *site* da Instituição.

É possível identificar o fato de que as três áreas que mais ofertam bolsas de pesquisa nesse período são: Ciências Humanas com 129 bolsas de pesquisa; Ciências Exatas com 84 bolsas; e, Ciências da Saúde, com 80 bolsas. Em 2009, esse número obteve um pequeno acréscimo, perfazendo um total de 667 bolsas de iniciação científica, cabendo frisar que a área de Ciências Humanas continuou sendo a que mais oferta bolsas, num total de 206.

O crescimento no número de bolsas de iniciação científica está diretamente ligado ao crescimento no total de pesquisadores e/ou projetos de pesquisa em andamento entre 2008 e 2009. Embora o Quadro 09 mostre um decréscimo de projetos, registra-se uma ampliação no quantitativo de pesquisadores.

Quadro 09- Quantitativo de pesquisadores e de projetos de pesquisa no período de 2008 e 2009, por área, na UECE

| Classificados por centro | Pesquisadores 2008 | Projetos 2008 | Pesquisadores 2009 | Projetos 2009 |
|-----------------------------|--------------------|---------------|--------------------|---------------|
| Ciências Agrárias | 18 | 63 | 26 | 48 |
| Ciências Biológicas | 27 | 64 | 39 | 55 |
| Ciências da Saúde | 34 | 105 | 46 | 79 |
| Ciências Exatas | 32 | 83 | 51 | 73 |
| Ciências Humanas | 65 | 127 | 76 | 89 |
| Ciências Sociais Aplicadas | 11 | 20 | 16 | 25 |
| Linguística, Letras e Artes | 12 | 32 | 24 | 28 |
| Total | 199 | 494 | 278 | 397 |

FONTE: UECE em números de 2008 e 2009, relatórios. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 26 de junho de 2010.

Mesmo sendo visível o crescimento de grupos de pesquisas e de bolsistas na UECE, é preciso considerar que esta Instituição apresenta no período em foco um total 11.755 alunos⁴⁴ matriculados apenas na Capital. A correlação mostra que as bolsas de pesquisas ofertadas atingem parcela muito reduzida do universo dos alunos.

Outro aspecto que importa à temática deste estudo se refere ao corpo docente da UECE, seu vínculo de trabalho com a Instituição e a formação, sintetizado no Quadro 10.

⁴⁴ Conforme dados disponíveis no *site* da Instituição: www.uece.br, no ícone UECE em números. Acessado em 10 de junho de 2010.

Quadro 10- Total de Professores da UECE, por Titulação, nos anos de 2008 e 2009

| Ano | Docentes | Titulações | | | | |
|------|-------------|------------|---------------|---------|----------|--------------|
| | | Graduados | Especialistas | Mestres | Doutores | Pós-Doutores |
| 2008 | Efetivos | 54 | 112 | 384 | 301 | 28 |
| | Substitutos | 18 | 23 | 65 | 10 | - |
| | Visitantes | - | - | - | 04 | - |
| 2009 | Efetivos | 45 | 109 | 382 | 307 | 38 |
| | Substitutos | 28 | 28 | 84 | 11 | |
| | Visitantes | - | - | - | 04 | |

FONTE: Relatório UECE em números de 2008 e 2009. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 26 de junho de 2010.

Os números referentes ao corpo docente da Universidade mostram redução no número de professores efetivos apenas com graduação, ao mesmo tempo em que cresceu o número de professores substitutos. Nota-se ainda aumento no quantitativo de professores com mestrado, doutorado e pós-doutorado, o que explica, em parte, o total de pesquisadores com projetos de pesquisa (278), conforme relatório da Universidade referente ao período de 2009. Esse número, entretanto, ainda está bem abaixo do de mestres e doutores da Instituição, evidenciando descompassos entre a titulação e a atuação dos docentes em pesquisa.

As relações de trabalho existentes no interior das IES, até mesmo no interior das universidades públicas, podem ser bem diversificadas. Em pesquisa recente, Lima (2009) publicou resultado parcial de pesquisa feita com base no quadro de professores formadores da Universidade Estadual do Ceará, contexto em que identificou quatro tipos de relação de trabalho (aqui entendido como o tipo de vínculo que o professor tem com a Universidade): o professor-formador de projetos da Universidade; professor-formador temporário; professor-formador da graduação; professor-formador da pós-graduação. A primeira reporta-se à contratação de docente ligado a determinado projeto a ser desenvolvido em período de tempo específico. A segunda, relacionada à ausência de concursos para professor efetivo, refere-se à contratação de professores temporários pelo Poder Público, cujo custo final é menor em decorrência de salários baixos, carga horária extensa, ausência de reconhecimento, instabilidade. Ao final de cada contrato, o candidato a docente necessita submeter-se a uma nova seleção. A terceira forma de relação de trabalho é caracterizada por professores efetivos do quadro do magistério da Universidade. Estes possuem estabilidade, atuam convivendo com o sucateamento da Universidade, obrigando-se a acumular “trabalho e estudo”, além de

“bancar financeiramente [...] investimentos em livros, deslocamentos, entre outros”. (P. 83) para darem continuidade ao seu processo de formação, uma das prerrogativas para ascender em termos salariais. No quarto tipo de relação, encontram-se os professores que “pertencem à categoria professor-adjunto”. São docentes efetivos que, além de atuar na graduação, desenvolvem atividades na pós-graduação *stricto sensu*, orientando e participando de projetos de pesquisa.

Os participantes do estudo realizado por Lima (2009), a despeito das dificuldades enfrentadas no contexto ueceano e da relação de trabalho que mantêm com a instituição, reconhecem a pesquisa como atividade importante. Para o professor-formador de projetos esta atividade é indispensável, acrescentando ser é “importante e necessária uma atitude de pesquisador, como condição primeira desse tipo de trabalho”. (P.79). Essa compreensão é presente também entre os professores-formadores temporários, ao relatarem que “não é possível ser formador sem pesquisar, porque os espaços de pesquisa são *locus* formativos e, dessa forma, promovem a indissociabilidade entre a teoria e a prática na formulação do conhecimento”. (P. 82). O professor-formador de graduação, ainda segundo a autora, destacou que a “pesquisa é fundamental e intrínseca” e que é nesse processo que se informam, aprendem e se atualizam, “fazendo descobertas, construindo e reconstruindo nossas aprendizagens”. (P.84).

A investigação mostra que, independentemente dos vínculos empregatícios existentes na Universidade, todos os grupos reconhecem a importância da pesquisa no processo formativo. Não é possível, entretanto, ignorar que a condição de trabalho a que o professor está submetido vai influenciar na sua prática pedagógica. Hoje exige-se que o professor universitário, além de ensinar, participe de projetos de pesquisa e extensão. Como exercer, porém, essas atividades, quando o professor não dispõe das condições necessárias para fazê-lo? Pimenta e Anastasiou (2008) assinalam que, quando os professores trabalham em tempo integral nas universidades, as condições para efetivação dessas três funções tornam-se mais viáveis. Além disso, é possível supor que, com tempo integral, ocorram “as melhores oportunidades de profissionalização continuada do docente”. (P.124).

O estudo de Lima (2009) ao focalizar docentes da UECE, traz elementos que contribuem para compreendermos o contexto em que se encontram os professores do curso de História, participantes da investigação por nós realizada. Entendemos que a relação pesquisa e ensino vivida por estes profissionais é permeada por fatores contextuais, sendo necessário

conhecê-las. Na próxima seção, discutimos as noções de pesquisa e ensino, articulando-as à ideia de formação reflexiva.

4 PESQUISA, ENSINO E FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES: A ARTICULAÇÃO DE CONCEITOS

A articulação entre ensino e pesquisa no contexto da formação reflexiva do docente constitui o tema central desta pesquisa. Embora esse não seja um assunto novo no cenário educacional, muito ainda há que ser discutido e esclarecido sobre a questão. Esta asserção é ainda mais pertinente quando relacionada ao contexto universitário.

Este capítulo sintetiza o exercício de aproximação teórica ao tema pesquisa, ensino e formação reflexiva de professores. Inicia situando o debate em torno da ideia do professor pesquisador e professor reflexivo e suas implicações para o contexto da formação e da ação docente cotidiana. No segundo tópico, buscamos analisar o lugar da pesquisa no âmbito da reformulação curricular dos cursos de História. Finalizamos revistando o percurso do ensino de História no País, buscando compreender o que mudou no perfil do docente que deve atuar no ensino de História e como essas mudanças estão impulsionando a formação inicial de nível superior para a docência nessa área.

4.1 PESQUISA E REFLEXÃO: COMPONENTES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE?

A discussão sobre o tipo de professor a ser formado não é nova, porém, nas últimas décadas, duas concepções ganharam repercussão no cenário educacional: a de professor pesquisador e professor reflexivo. Contreras (2002) assinala que a primeira ideia ganhou notoriedade após os estudos de Stenhouse e, a segunda, com os estudos publicados por Schön.

Aqui no Brasil, o debate em torno da formação em pesquisa para os professores tem despertado o interesse de muitos pesquisadores entre eles: Lüdke (2001, 2002, 2003, 2006), André (2002) e Santos (2002). A discussão referente a relação entre ensino e pesquisa ficou mais intensa no interior das universidades, especialmente com a ampliação e consolidação dos cursos de pós-graduação (SANTOS, 2002). Ainda cabe, entretanto, a pergunta: a pesquisa é importante para a formação do professor? Como está sendo realizada a formação em pesquisa nos cursos de licenciatura? Quais os tipos de pesquisas realizadas, especialmente no que se refere ao curso de História?

No que diz respeito à primeira pergunta Santos (2002) destaca que há posições diferentes sobre a questão. De um lado, há os defensores de que a “atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar [...] portanto, a formação desses profissionais deve estar voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções”(p.14), do outro, conforme ressalta a autora, existe o grupo que endossa a formação em pesquisa, exprimindo a idéia de que o

[...] professor deve trabalhar como pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e na sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como estratégia para a melhoria do ensino. (P. 16).

Contreras (2002) ratifica o ponto de vista defendido pelo segundo grupo de especialistas apontados por Santos (2002), ao acentuar que a ideia do professor pesquisador está ligada “a necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos”. (P. 119). Essa posição é fortalecida pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) que traz o “processo de ensino e de aprendizagem” como foco da formação em pesquisa do futuro professor, ou seja, a pesquisa na formação docente deve ter relação direta com as situações teóricas e práticas presentes no contexto de ação profissional. Seria esse, porém, o modelo formativo em pesquisa adotado pelos cursos de licenciatura em História? Seria esse o único enfoque a ser considerado na formação em pesquisa do futuro professor? Para alguns estudiosos, a pesquisa centrada no ensino e aprendizagem restringe o aprendizado em pesquisa do professor em formação. Lüdke (2002) defende a ideia de que não “possa ou se deva estabelecer limites para a prática da pesquisa feita pelo professor a um determinado tipo de conteúdo”. (P. 49). Fazenda (2006), corroborando Lüdke, ressalva que a “pesquisa não é privilegio de alguns, mas de todos. Porém, mais cativo dela tornam-se os que mais têm sede e fome de conhecer”. (P.13).

A posição de Ludke é reforçada por Perreonoud (apud SANTOS, 2002), para quem os “benefícios da pesquisa para a formação docente estão relacionados com o tipo de finalidade da pesquisa desenvolvida e com a forma de participação do docente nesse processo”. (P. 19). Nesse sentido, o professor em formação, ao tomar parte de grandes pesquisas na área de Ciências Humanas, terá a “oportunidade de confrontar-se com as dúvidas

e as incertezas de um determinado campo de conhecimento e de ser iniciado nos métodos e na epistemologia da investigação, sendo estimulado a apropriar-se ativamente dos conhecimentos científicos” (PERREONOU apud SANTOS 2002, p.20). Além do que, anota Santos (2002), a vivência da pesquisa na formação inicial ainda permitirá o desenvolvimento de algumas “habilidades e atitudes que a investigação promove, como a curiosidade, a vontade de encontrar explicações, a criatividade, o confronto com pontos de vista diferentes, habilidades estas necessárias ao professor”. (P.20).

A pesquisa na formação de professores contribui de forma indubitável para que este mobilize diversas experiências, dentre elas: a produção de conhecimentos (o que contrapõe a ideia do professor como mero reproduzidor de conhecimentos já elaborados); a definição de encaminhamentos (etapa considerada primordial na pesquisa); a comunicação de resultados, bem como o desenvolvimento da capacidade crítica e de reflexão. Ludke et alii (2003) denunciam o fato de que falar

[...] em produção de conhecimento pelo professor ainda é *tabu*. Em primeiro lugar, porque as condições concretas de trabalho docente no Brasil tornam extremamente improváveis as possibilidades de a pesquisa vir, a curto ou médio prazo, a ser inserida no perfil profissional dos professores de ensino fundamental e médio. Nas condições atuais, pesquisar é um fardo praticamente impossível de carregar. Em segundo lugar, há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-no de ser pouco científica. (P. 30).

Embora não possamos negar que a denúncia dos autores é pertinente em virtude das inúmeras dificuldades encontradas na educação nacional, precisamos lembrar que tanto a legislação vigente (LDBEN, PCN, DCN's) quanto as orientações curriculares destinadas a formação de professores da educação básica (Parecer CNE/CP 009/2001) postulam uma ideia de educação que ultrapassa o domínio instrumental. Elas defendem um modelo de educação que deve ir além do domínio inicial do mundo letrado, indicando uma perspectiva mais ampla, propondo uma aproximação com o mundo do trabalho, com a pesquisa, as manifestações sociais e culturais. Para que esse tipo de educação aconteça efetivamente nas escolas faz-se necessário que os professores, profissionais responsáveis diretamente pelo processo de formação das crianças e jovens estejam preparados para lidar com esses novos desafios.

Para a educação ser realizada nas escolas, nunca é demais assinalar que não serve qualquer prática, sendo necessário ofertar aos jovens oportunidades que lhes possibilitem exercer uma cidadania ativa em sua comunidade. Esta preocupação é pauta de debate em distintos *foros*, entre eles a UNESCO. Este organismo estabeleceu quatro grandes pilares do conhecimento⁴⁵ para o século XXI, assim expressos: “*aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*”, ter a capacidade de autoconhecimento para posicionar-se ante os desafios que emergem no dia a dia da sociedade contemporânea (DELORS et al, 1997, p.89).

Estas diretrizes, de formas diferentes, são incorporadas ao marco legal vigente na educação brasileira. Os objetivos delineados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL.MEC/SEF,1998), por exemplo, expressam essa tendência. Ao longo dessa etapa obrigatória da Educação Básica, o documento propõe que os educandos sejam capazes de:

- ✓ **compreender a cidadania como participação social e política**, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- ✓ **posicionar-se de maneira crítica**, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- ✓ **perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente**, identificando seus elementos e as interações deles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- ✓ **utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal** — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

⁴⁵ Referido documento tem recebido inúmeras críticas, porque reproduz a lógica neoliberal, no entanto, não é possível ignorá-lo, haja vista a legislação oficial ser influenciada por suas ideias.

- ✓ saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e **formular conhecimentos** e
- ✓ questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, **a capacidade de análise crítica**, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL.MEC/SEF, 1998, p. 7-8). (Grifamos).

Como é possível perceber, não são modestas as tarefas docentes em face da promoção do aprendizado dos educandos. Este profissional vê-se desafiado a rever seu modo de pensar, considerando a expectativa social. No que se refere ao professor de História, é primordial uma formação consistente acerca:

[...]da produção do conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sócio-cultural específico do seu educado, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos. (PINSK e PINSK, 2008, p.23).

Essa bagagem de conhecimento cultural, histórico e social precisa ser articulada a uma concepção epistemológica que o professor tem da História, uma vez que ela influencia definitivamente na sua postura teórico-metodológica de ensino e,

[...] nesse aspecto, é fundamental **favorecer uma reflexão, principalmente nos cursos de Licenciatura**, sobre as práticas de ensino de História vividas nas diversas salas de aula. Pois, se a maioria dos professores de História sai das Universidades, esta Instituição de Ensino Superior precisa assumir sua parcela de responsabilidade quanto aos problemas referentes à História ensinada e debater soluções concretas. (TIMBÓ, 2007, p. 278). (Grifamos).

Aróstegui (2006), ao criticar a formação dos historiadores na atualidade, garante que só haverá uma formação séria dos historiadores quando se levar em consideração dois aspectos: colocar a teoria historiográfica no centro da formação disciplinar e transformar a “metodologia da pesquisa histórica em um hábito prático de reflexão e de prova que acompanhem toda a preparação empírica e técnica”. (P. 52).

Contreras (2002) chama atenção para o fato de que, em última instância, são os próprios professores que decidem “a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas”. (P.129). Sendo assim, a ação prática desse

profissional no contexto da sala de aula é resultado direto da compreensão que este tem acerca do que seja ensinar e de como promover em seus alunos o desejo de aprender. Perrenoud (1999) alerta para a noção de que

[...] A formação para a pesquisa, própria das carreiras universitárias de 2º e 3º ciclos, não prepara *ipso facto* para a prática reflexiva. Devemos nos render à evidência: quando ensinam, os pesquisadores podem, durante anos, entediar seus alunos, perder-se em monólogos obscuros, ir muito rapidamente, mostrar transparências ilegíveis, organizar avaliações arcaicas e assustar os alunos pelo seu nível de abstração ou sua pouca empatia ou senso e diálogo. Isso tanto pode sugerir um grande desprezo pelo ensino quanto uma fraca capacidade reflexiva aplicada a esse trabalho. (P.15).

O autor faz uma denúncia pertinente, visto que a atitude reflexiva aplicada ao agir docente tem uma relação direta com a maneira como esse professor se expõe perante o conhecimento, bem como do seu entendimento do que seja ensinar e aprender. Por outro lado, Oliveira e Serrazina (S/D) advertem para a ideia de que o “professor investigador tem de ser um professor reflexivo”, embora complementem, afirmando que “trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão é necessária, mas não basta”. (P.7). Para as referidas autoras, “os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprio melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino”. (P.7).

A percepção das autoras contribui para o fortalecimento da ideia de que a formação reflexiva se articula e se integra a uma formação em pesquisa. Com efeito, os professores reflexivos utilizariam a sua própria prática, no contexto da sala de aula, como elemento de investigação e reflexão para que possam identificar erros e acertos e assim promover mudanças que favoreçam a aprendizagem dos alunos. O que é, no entanto, um professor reflexivo?

Como vimos, a concepção de professor reflexivo tem origem nos estudos de John Dewey, na década de 1930, mas foi com a publicação do trabalho de Schön, na década de 1980, que o tema granjeou visão pública nos debates internacionais e nacionais, o que coincide com inúmeras críticas ao modelo formativo predominante, baseado na racionalidade técnica e na dissociação entre pesquisa e prática pedagógica. Para esse autor, “o conhecimento privilegiado da universidade voltada para a pesquisa é quebrado em unidades territoriais”,

advogando a necessidade de implementar mudanças para um ensino prático e reflexivo. Nesse sentido, adverte:

O programa tradicional das escolas é dividido em cadeiras com duração de um semestre, e espera-se que os estudantes cursem quatro ou cinco delas por semestre. Entretanto, um ensino prático reflexivo demanda intensidade e duração que vão muito além das exigências normais das cadeiras. [...] Na verdade nada é tão indicador da aquisição de talento artístico por um estudante do que sua descoberta do *tempo* que ele requer - tempo para viver os choques iniciais de confusão e mistério, desaprender expectativas iniciais e começar a maestria de uma prática do ensino prático; tempo para viver os ciclos de aprendizagem envolvidos em qualquer tarefa com caráter de *design* e tempo para movimentar-se repetidamente entre a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação. (SCHÖN, 2000, p. 227).

A proposta apresentada por Schön aventa um processo formativo baseado no conceito de epistemologia da prática, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que profissionais encontram em ato”. (PIMENTA, 2005, p, 19). No entender de Schön (2000), alguns princípios norteiam o processo reflexivo, que é, inicialmente, “conhecer-na-ação”, no qual o conhecimento é visto como dinâmico. Prossegue com a reflexão-na-ação, que tem uma função crítica, ao questionar a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação (p. 33). Este ciclo, que não é fechado, responde pelo crescente desenvolvimento de suas condições de compreensão, elaboração própria e intervenção pertinente nas situações de trabalho.

Referidas proposições não deixam dúvidas sobre a importância de uma formação referenciada na epistemologia da prática. Decorridas, no entanto, quase três décadas de debates sobre a formação docente na perspectiva de um profissional pesquisador e reflexivo, avolumam-se denúncias sobre o uso generalizado deste conceito, adotado como um *slogan*, por formadores de formadores, sem maiores preocupações com o desenvolvimento de um projeto que realmente favoreça a consolidação de uma formação fundamentada numa metodologia investigativa centrada na prática e reflexão. Esta tendência tem favorecido a banalização desse referencial, dificultando a consolidação de um projeto que realmente contribua para inovar a formação docente.

Tal situação, embora incida negativamente sobre o desenvolvimento de práticas formativas robustas, pautadas no referencial da reflexividade, é certo que ela não responde pelo conjunto de problemas que o perpassam, conforme aponta Zeichner (2008). Esse autor,

ao analisar a forma como o conceito de reflexão é utilizado nas ações de formação, destaca quatro aspectos que minam seu desenvolvimento em tais processos:

1. O foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2. Um pensamento de “meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3. Uma ênfase sobre reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; 4. Uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. (P. 544).

Nos aspectos ressaltados, está evidente a noção de que a perspectiva da reflexividade é incorporada, de modo reificado, de ideias e fazeres pautados na racionalidade instrumental, desta feita enfatizando sua face pragmática.

A conotação assumida pela reflexão nos processos formativos em curso, ao evidenciar o descompasso entre intenções e ações, mostra também que o professor continua a ser tutorado no seu desenvolvimento profissional e não conseguiu ainda conquistar a autonomia necessária para envidar uma prática reflexiva. Este quadro nos conduziu a indagar sobre a formação realizada pelas universidades e suas possibilidades de preparar um profissional com capacidade reflexiva emancipatória. Esta interrogação parece pertinente, pois, como advertem Mizukami et al (2002), não se pode exigir que os

[...] docentes realizem em suas aulas o que não vêem aplicado na própria formação. Trata-se, pois, de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem (e como aprendem) e o que se lhes pede que ensinem (e como ensinam) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes. (P.39).

Mesmo considerando que, ao chegar à universidade, o aluno de licenciatura já vivenciou diversas oportunidades formativas, esse é um espaço para rever posições, conhecer teorias sobre aprendizagem e refletir sobre as suas descobertas. Como alerta André (2002), é importante que o professor

Aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: desenvolver com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza. (P. 59).

Quando isso não acontece, a tendência é de que este leve para as situações de aula que desenvolve as práticas marcantes no decorrer da sua vida estudantil. Assim, além das receitas, o desafio se constitui em

[...] pensar em uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas, sim, orientada fundamentalmente àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a **refletir criticamente**, a identificar e resolver problemas, a **investigar**, a aprender, a ensinar. (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 42). (Grifamos).

A posição dos diferentes autores reforça a importância de inquirirmos sobre a produção de um conhecimento fomentado pela pesquisa, visto que é pela “prática da pesquisa que exercitamos a reflexão sobre a realidade como forma de sistematizar metodicamente nosso olhar sobre o mundo para poder agir cirurgicamente sobre os problemas”. (GHEDIN, 2004, p. 407). Dando continuidade ao tema em debate, o Ghedin (2004) enfatiza que,

Tanto a reflexão quanto a pesquisa são meios pelos quais podemos agir como sujeitos transformadores da realidade social. Isso indica que nosso trabalho como professores é o de ensinar a aprender para que o conhecimento construído pela aprendizagem seja poderoso instrumento de combate às formas de injustiça que se reproduzem no interior da sociedade (p. 407). (Grifamos).

Garcia (1992) destaca ser necessária a existência de algumas atitudes para que ocorra um ensino reflexivo. A primeira é a mentalidade aberta, seguida da responsabilidade e do entusiasmo. O mesmo autor ainda ressalta formas diferentes de reflexão e aplicação destas na formação de professores, conforme descrito na sequência.

A primeira forma é *introspecção*. Implica uma reflexão interiorizada, pessoal mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente a atividade diária e cotidiana. (...). A segunda forma de reflexão é o *exame*, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro. Esta forma de reflexão está mais próxima da ação, na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar (...). A terceira forma de reflexão é a *indagação*, que está relacionada com o conceito de investigação-ação (...) e que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar (...). A *espontaneidade* representa a última forma de reflexão, sendo a que se encontra mais próxima da prática. Donald Schön chamou-lhe reflexão-na-ação, pois reporta-se aos pensamentos dos professores durante o ato de ensino, permitindo-lhe improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incertezas na sala de aula. (GARCIA, 1992, p. 64).

A prática reflexiva é uma competência a ser desenvolvida pelo professor durante o processo de formação. É claro que o professor poderá aprender a refletir sobre a sua profissão no contexto da prática do dia a dia, mas isso, sem dúvida ocorrerá de modo mais

doloroso, com ancora na maior parte das vezes no ensaio de tentativas e erros. Se essa, porém, for uma competência desenvolvida ainda no contexto da sua formação inicial, o professor desenvolverá métodos que favoreçam esse processo. Além disso, como ressalta Perroud (1999),

[...] uma prática reflexiva profissional jamais é inteiramente solitária. Ela se apóia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa (Gather Thurler, 1996), em práticas de *feedback* metódico, de *debriefing*, de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo. (P.11).

Essa é, sem dúvida, outra faceta do desenvolvimento de uma competência reflexiva: favorecer o rompimento da cultura do individualismo (FARIAS, 2006), marcada pelo isolamento do professor e pelo enfrentamento, por vezes desarticulado, dos problemas que poderiam ser discutidos no conjunto dos professores. Este é um dos novos traços da profissionalidade requerida do professor, uma vez que o ato de ensinar se tornou mais complexo, tanto pelos objetivos esperados e o processo de aprendizagem dos educandos, quanto pelos novos desafios que adentraram a escola, dentre eles a violência e a desestrutura familiar.

Ademais, como ensina Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2008), a docência não é uma atividade neutra e a posição adotada pelo professor em sala de aula pode contribuir para a formação de alunos que possam se inserir criticamente na sociedade, ou simplesmente consolidar uma ordem estabelecida. De tal maneira, parece inconteste que o professor se apresenta como um instrumento relevante para a constituição de um mundo mais igualitário. Para tanto, carece de uma formação que contribua para que este esteja apto a “refletir e reelaborar, pela pesquisa, as informações que lhe chegam pelos diversos meios”. (GHEDIN, 2004, p. 408).

Caminhar nessa direção é ainda um desafio que se mantém no início do século XXI. O que modelo de ensino e aprendizado, no entanto, deveria ser utilizado na formação em História objetivando uma formação reflexiva? Gagliardi et al (Set 89/Fev.90) assinalam que a preocupação com o ensino de História deve favorecer o pensamento, uma vez que este é um “trabalho de reflexão”, e, sendo assim, espera-se que com esteio numa determinada

realidade histórica, os “alunos façam em sala de aula um trabalho de reflexão, fruto de sua experiência, observação, interpretação e discussão dos dados; [...] espera-se que também façam a passagem da fala à escrita, da discussão coletiva à sua individualização [...]”. (P. 146). A asserção da historiadora corrobora os aspectos discutidos até aqui, ao recomendarem uma proposta de ensino que favoreça a reflexão como componente de formação.

O movimento curricular vivido pela universidade, desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, pode ser destacado como um esforço concreto no sentido de aproximar pesquisa e ensino na formação docente. Os instrumentos legais que vão dar contornos mais nitidos à revisão dos currículos da formação profissional em nível superior parecem não duvidar do potencial dessa articulação para promover a formação reflexiva de caráter emancipatório, no âmbito da formação nos cursos de licenciatura em História, temática abordada no próximo tópico.

4.2 A PESQUISA COMO COMPONENTE CURRICULAR: O QUE INDICA A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA?

No decorrer dos anos de 1980 e 1990, com a efervescência de movimentos de contraposição à ordem estabelecida e à emergência de modificações na feição social nacional e internacional, assiste-se à emergência de outro enfoque de formação docente. E como sublinha Zeichner (2008):

De uma visão de *treinamento* de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro e fora do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos (p. 536).

Esta perspectiva, que implica mudanças no perfil do profissional docente, defronta-se com os modelos de formação universitária que “combinavam licenciaturas curtas e plenas, de um lado, e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina/conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino/preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos/prática”. (FONSECA, 2008, p. 61). Fonseca (2008) ainda destaca que esta estrutura acentuava “o distanciamento entre a formação universitária e a realidade da educação escolar básica”. (P.61).

Nesse período, nos debates em torno da formação docente, ganham relevo propostas que defendem o professor pesquisador e reflexivo e um processo formativo referenciado na epistemologia da prática. Também é nessa época, sobretudo na década de 1990, que a formação emerge “como foco prioritário das políticas educacionais”. (VIEIRA, 2002, p. 17). Assim sendo, propõe-se a superação da relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e técnico e a prática concreta em sala de aula (MIZUKAMI et alii, 2002, p. 20). No caso específico da História, pleiteia-se a ideia de que o professor seja capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção (FONSECA, 2008, p.62). Este movimento é impulsionado por modificações sociais vertiginosas no final do século XX, acentuada pelas reformas educacionais, culminando com alterações na configuração do ensino de História, que voltou a ser disciplina autônoma no ensino fundamental com ampliação do seu papel no ensino médio.

Assim foi que se alteraram as expectativas em torno do professor, especialmente aquele atuante na área de História, instigado a levar para a aula o ensino de uma nova História que, da preocupação com os grandes fatos e heróis, passa a se interessar pela história do cotidiano, adotando métodos que favorecem a inserção das “ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças e velhos – na constituição histórica, e não exclusivamente as ações de políticos e das elites sociais”. (BITTENCOURT, 2004, p. 114).

Este enfoque requer o reconhecimento do aluno como sujeito dotado de uma história pessoal e coletiva, marcada por crenças, valores, comportamentos adquiridos em outros espaços educativos (sua casa, a rua, espaço públicos) e, portanto, possuidor de um conhecimento prévio. A escola não é mais vista como “única instância responsável pela educação”, é proclamada como “instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas”. (BRASIL. CNE/CP, 2001, p. 9). Enfim, é reconhecida pela “sociedade como a instituição da aprendizagem e do contato com que a humanidade pôde produzir como conhecimento, tecnologia, cultura”. (BRASIL. CNE/CP, 2001, p. 9). Esta compreensão reforça a incorporação de novas tarefas ao trabalho do professor em face da ordem social vigente.

Todas essas questões fomentam uma revisão do conceito de formação inicial docente, oportunidade em que o professor deve aprender não somente as técnicas de

intervenção na aula, mas pesquisar, refletir sobre a própria prática, ser capaz de tomar decisões a respeito do currículo, assumindo uma posição firme para a conquista do conhecimento e não apenas como mero reprodutor, como outrora. Uma ação nessa perspectiva requer “a formação de competências estratégicas, de formas de pensar apoiadas em princípios e procedimentos de intervenção” (GÓMEZ, 1992, p. 359), reforçando, pois, a reflexão *na e sobre* a ação como instrumento para uma prática autônoma. Do contrário, o professor tenderá a repetir situações inconscientemente, contribuindo para a fossilização desses atos e, conseqüentemente, dos erros. Um exemplo clássico é aquele docente que leciona em cinco turmas diferentes de uma mesma série/anos e prepara as mesmas estratégias para serem usadas nas respectivas salas, sem levar em consideração as características específicas de cada uma. Quando uma destas turmas apresenta resultados abaixo do esperado, este tem a tendência de culpá-la, já que a estratégia funcionou nas outras, não parando para refletir ao longo do processo para identificar o que pode e precisa ser modificado.

A alteração desse *status quo* requer uma formação pautada na experiência, a fim de preparar os futuros professores para lidar com situações complexas e imprevisíveis, pois, como alertam Tardif e Lessard (2007), a docência não trabalha com “matéria inerte ou de símbolos”, mas é constituída de “relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores”. (P. 35). Os autores acrescentam, ainda, que o fato de trabalharem com seres humanos constituem duplo desafio no que se refere à equidade de tratamento e ao controle do grupo. Assim, as relações interativas assumem o cerne do trabalho docente, exigindo desse uma atitude constante de *reflexão sobre e na ação*.

Corroborando essa posição, Mizukami et al (2002) ressaltam que os docentes devem ser preparados não apenas para atuar em salas de aula de forma isolada, mas devem estar aptos à atuação nas complexas situações surgentes no cotidiano, buscando opções que lhes permitam atender as necessidades de todas as crianças inseridas na educação escolar, independentemente das possíveis dificuldades que estas apresentem no decurso da aprendizagem.

Atenta a esta conjunção de expectativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem o professor “como profissional do

ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitando a sua diversidade pessoal, social e cultural”. (BRASIL. CNE/CP, 2001, p.9). Dessa forma, delineia-se um novo perfil de profissionalismo⁴⁶.

Considerando a ideia de que é durante os processos de socialização profissional que o docente ou futuro docente desenvolve saberes e práticas próprias da função, cabe indagar sobre como eles são formados no contexto atual. Ghedin, Almeida e Leite (2008) denunciam o fato de que os processos em andamento ainda se apresentam de forma “insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades que não estavam presentes nos cursos de formação”. (P. 29).

Nóvoa (2007) reforça a análise, salientando que a formação dos professores é, por vezes, excessivamente teórica; outras, sobejamente metodológica. Lembra que existe um déficit de práticas, de refletir sobre estas, de trabalhá-las, de saber como fazer. São históricas as raízes dessa questão, pois a formação de professores foi tratada no interior das universidades como um objetivo secundário, especialmente nas instituições onde a pesquisa e a pós-graduação constituem seu eixo principal (CANDAU, 2008). Esta ênfase ainda é percebida quando comparamos, por exemplo, o investimento nos cursos classificados como “de ponta” (a exemplo da Medicina) e os destinados às licenciaturas, bem como a diferenciação dispensada aos alunos do bacharelado e da licenciatura.

Essa é uma situação culturalmente enraizada na tradição educacional brasileira, na qual predominam maior reconhecimento e valorização para com os profissionais oriundos de cursos elitizados (Medicina, Direito, Engenharia etc.). Com o passar dos anos e as perdas que foram sendo agregadas à profissão docente, esta situação só se agravou e a escolha pelos cursos de licenciatura aparece como opção secundária (é comum as escolas particulares orientarem seus melhores alunos a buscar os cursos já citados, pois estes trazem prestígio e reconhecimento). Essa é uma posição que se reproduz no interior da universidade, visto que o

⁴⁶ Profissionalismo, segundo Libâneo (2004), “refere-se ao desempenho competente e compromisso dos deveres e responsabilidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”. (P.75). Dentre os fatores promotores e que garantem o exercício profissional de qualidade, encontram-se, além da remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão e condições de trabalho, a formação inicial e continuada.

interesse pela formação de professores é uma preocupação marginal, sendo considerada por muitos como um “subproduto” da universidade (CANDAUI, 2008).

As dificuldades encontradas nos cursos de licenciatura reforçam a importância de adoção de medidas concretas no que concerne à valorização docente, dentro e fora das universidades, porquanto nenhum país que almeje realmente alcançar um nível de desenvolvimento que lhe permita sobreviver numa realidade social globalizada e competitiva pode abrir mão de um projeto educacional de qualidade. Este não existe, é certo, sem docentes qualificados e com uma política de valorização e qualificação, que tem seu início na formação inicial e deve se expandir ao longo da sua carreira.

Para agravar o quadro de desvalorização e precarização da formação dos professores, a LDBEN (Art. 62), ao estabelecer que a formação docente se fará não somente nas universidades, mas também nos institutos superiores de educação, ainda admitindo a modalidade Normal para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, abre pressupostos para que essa formação continue a ser orientada por princípios teóricos em detrimento da pesquisa. Esta orientação contrapõe-se ao que prevêem as DCN's para a formação de professores da educação básica, uma vez que a pesquisa constitui-se função elementar das universidades, e não das demais instituições de ensino superior (LDB nº 9346/96, Art.52).

Mizukami et al (2002, p.25) advertem para a ideia de que “o problema é grave porque desvincular a formação de professores da universidade significa afastá-lo do local onde, por excelência, se dá a relação entre ensino, a pesquisa e a extensão”. Entende-se que a formação dos professores precisa ser pautada num projeto que articule pesquisa, ensino e extensão, rompendo com a visão de que as licenciaturas funcionam como anexos dos bacharelados, ou ainda como cursos de menor importância. Ao contrário, compreendemos que eles precisam de uma identidade própria e que possam comportar uma matriz curricular propiciadora de uma formação que os habilite a exercer com excelência a profissão de professor (MIZUKAMI et al, 2002).

Na contramão dessa tendência, outras perspectivas para a formação docente são delineadas com pauta no ensino, na pesquisa e na reflexão, aproximação entre conteúdo específico e pedagógico, bem como na valorização da investigação da própria prática docente.

Estas orientações, de certo modo, estão sinalizadas no Plano Nacional de Educação (PNE), o qual prevê que a formação “assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem”. (BRASIL. CN, 2000, p. 77). Tal indicação confere contornos mais definidos quanto ao exercício docente na graduação, assinalando para uma formação que tenha por finalidade a “reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”. (BRASIL. CN, 2000, p. 79).

As recomendações do PNE (2000) abrem espaço para o referencial da reflexividade e da epistemologia da prática como paradigma de formação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL.CNE/CP, 2001) reforçam este enfoque, conforme deixa entrever a concepção de profissionalismo nelas registrada:

Exige do professor, não só o **domínio dos conhecimentos específicos** em torno dos quais deverá agir, mas, também **compreensão das questões envolvidas em seu trabalho**, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor **saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua** e que saiba também interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (P. 28). (Grifamos).

As expectativas em torno do professor não se apresentam simples, o que permite dimensionar a relevância dos processos formativos no desenvolvimento das condições epistemológicas e metodológicas necessárias à constituição da profissionalidade necessária à contemporaneidade. Esta, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, deve ser promovida “mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”. (BRASIL. CNE/CP, 2001, p. 29). Haja a vista esta orientação, a pesquisa sobressai-se como princípio de formação, articulador dos atos de ensinar e do aprender. Mais precisamente, a “pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia”. (BRASIL. CNE/CP, 2001, p.35).

É sob a luz de todas essas discussões que se desenha a reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Do ponto de vista legal, este movimento foi impulsionado pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, que aprova as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de graduação em licenciatura plena. No caso do curso de História, também pela Resolução CNE/CES nº 13/2002, que, ao instituir as Diretrizes Curriculares do Curso de História, estabelece que o projeto pedagógico a ser organizado deva contemplar as modalidades de bacharelado e licenciatura. Bittencourt (2006) salienta que o “historiador em uma perspectiva atual é um profissional que atende a uma série de demandas sociais, podendo atuar em vários setores da vida cultural, em instituições públicas e privadas bastante variadas”. (P. 16). Por conseguinte, a reformulação curricular dos cursos de História vai, segundo a autora, delinear a formação de uma nova geração de historiadores que atenda ao perfil estabelecido para esse profissional. Vale salientar que, apesar de antiga, a profissão de historiador ainda não se encontra regulamentada no Brasil, fato que deve mudar em breve, visto que se encontra em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei nº 368/2009 que prevê, a regulamentação da profissão de historiador. De acordo com o Art. 4º do Projeto, são consideradas como atribuições do historiador:

I – magistério da disciplina de História nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior. II – organização de informações para publicações, exposições e eventos em empresas, museus, editoras, produtoras de vídeo e de CD-ROM, ou emissoras de Televisão, sobre temas de História; III – planejamento, organização, implantação e direção de serviços de pesquisa histórica; IV – assessoramento, organização, implantação e direção de serviços de documentação e informação histórica; V – assessoramento voltado à avaliação e seleção de documentos, para fins de preservação; VI – elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos.

Como é possível observar, o Projeto prevê uma ampliação das atividades que podem ser exercidas pelo historiador e mantém outras, como é o caso do magistério. Vale lembrar que essa é uma reivindicação antiga da categoria e, sem dúvida, é importante para o fortalecimento da atividade do historiador, mas também para que se crie no Brasil maior preocupação com a preservação da memória do País.

Essa preocupação de formar um profissional da História que atenda a demandas diferentes de atuação, e não apenas ao magistério, pode ser encontrada na reforma curricular do curso de História da UECE, norteadas por esses instrumentos legais.

O Projeto Pedagógico do curso de História da UECE (2006) define como sua missão: “Propiciar ao licenciado uma visão humanística e crítica acerca da sociedade e da história e ao mesmo tempo instrumentalizá-lo para atuar com competência nos vários campos de trabalho do historiador”. (P. 17). O texto faz referência à formação do licenciado, deixando expresso que se trata de uma licenciatura e não de um bacharelado, mas propõe uma formação que desenvolva competências para que o futuro profissional possa atuar em diversos campos de trabalho e não apenas na educação, conforme podemos identificar nos objetivos definidos para o curso:

1. Possibilitar ao educando a compreensão da dimensão tempo e espaço no desenvolvimento das ações humanas; 2. Propiciar ao educando domínio teórico/metodológico para o reconhecimento e problematização das principais correntes historiográficas; 3. Estimular nos educandos a aproximação com outras áreas do conhecimento, sem prejuízo da particularidade do ofício próprio do(a) historiado(a); 4. Habilitar o educando para o **desempenho das funções do magistério, que no caso do(a) historiador(a), não pode ser dissociado do domínio da pesquisa**; 5. **Capacitar o educando para atuar nos âmbitos acadêmicos e em instituições de ensino, de memória e do Patrimônio Cultural.** (UECE, 2006, p. 17-18). (Grifamos).

Pelo projeto pedagógico em vigor a atuação docente do historiador não pode estar separada do domínio da pesquisa, colaborando assim com outros documentos sobre a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa (Parecer CNE/CES nº 492/2001; Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Lei nº 10.172).

O processo de formação inicial dos professores apresenta vinculação intrínseca com o papel esperado em relação ao ensino. A disciplina História viveu períodos bem diferentes ao longo de sua trajetória. No próximo tópico será dado a conhecer um pouco dessa trajetória para que se possa ampliar o olhar acerca do profissional a ser formado, no caso, os graduandos em História pelos professores universitários, responsáveis diretos por essa formação.

4.3 O ENSINO DE HISTÓRIA: QUAIS AS LIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Ao tratar da origem da História Aróstegui (2006) rememora o fato de que seu surgimento ocorreu a serviço do poder. Dessa maneira, a História “era uma expressão de identidade e por isso teve sempre uma função subordinada ao poder, as ideologias sociais, políticas ou religiosas; seu reconhecimento tem estado ligado à elite dominante, à nação e ao Estado”. (ARÓSTEGUI, 2006, p.43). No Brasil não foi diferente, visto que as raízes da

educação brasileira e o papel desempenhado pelo ensino de História no País estão profundamente marcados pelo viés religioso, eurocêntrico e elitista que predominou até a segunda metade do século XIX.

Entre os séculos XVI e XVIII, os Jesuítas dominaram a educação brasileira, com a criação de escolas que tinham por objetivo a formação moral, religiosa e humanística da elite local. Nesse âmbito, a “História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela”, lembra Thais Fonseca (2006, p. 39). A autora destaca ainda que os textos históricos, especialmente dos gregos antigos, eram utilizados pelos Jesuítas para o ensino da Gramática, da Retórica e da Filosofia, mas não existia uma preocupação com a formação em História.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil aconteceu somente após a Independência. Entre as décadas 1820 e 1830, ocorreram debates em torno da definição de projetos educacionais que abordavam no currículo o ensino de História, incluindo a História Sagrada, História Universal e História da Pátria (THAIS FONSECA, 2006, p.42-43). Influenciada pelo papel histórico desempenhado pela Igreja, a História Sagrada ocupava um espaço significativo no ensino escolar. Discutindo a questão, Bittencourt (2004, p. 62) lembra que, até mesmo após o advento da República, quando se estabeleceu a separação entre Igreja e Estado, o ensino da História Sagrada era mais propagado do que o ensino da História “laica ou profana”.

Essa posição contribuiu, até certo ponto, para a desvalorização da História como ciência, bem assim para que seu papel não ficasse muito claro no processo formativo escolar. Inicialmente reproduzia o que era ensinado nas escolas europeias, adotando o currículo e assumindo posição ideológica que valorizava a cultura europeia como modelo a ser seguido. Nadai (set.1992/ago.1993) enfatiza, o argumento de que naquele momento, a escola francesa serviu de referencial para o que era ensinado em História e a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses. Na sua ausência, utilizavam-se os textos originais (p. 146).

Segundo Fonseca (2008), com o advento da República, o ensino de História assumiu novo papel: a propagação de uma “história nacional”, visando à criação de uma identidade nacional. Naquele momento, os conteúdos passaram a ser “elaborados para

construir uma idéia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis” (p.60), embora o padrão continuasse a ser o da escola francesa, pois era preciso propagar o culto aos heróis locais, aos grandes homens que haviam feito a história do País, quase sempre representantes das elites. Bittencourt (2006) destaca que, em 1916, um artigo da revista IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) concebia o historiador como “um intelectual que deveria despertar o amor à pátria, a coragem, a constância, a fidelidade, a prudência, em síntese todas as virtudes cívicas”. (P, 18). Esse era o mesmo modelo que competia ao professor de História desenvolver em seus alunos um sentimento de civilismo e patriotismo.

Ratificando essa posição, Schmidt e Cainelli (2004, p.11) assinalam que os “principais conteúdos de História do Brasil tinham como alvo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensino”. Objetivando a consolidação da memória histórica nacional, as festas cívicas passaram a fazer parte do calendário escolar, permanecendo até os dias atuais em muitos estabelecimentos de ensino. Embora algumas novas datas venham a ser acrescentadas, como o Dia do Índio e da Consciência Negra, o conceito continua sendo o mesmo.

Esse modelo de ensino de História tinha papel claro na manutenção da ordem social então vigente, permanecendo ao longo da maior parte do século XX, apesar de alguns incipientes movimentos em determinados períodos para promover inovações no currículo de História. Bittencourt (2004, p. 65) salienta ações como a do intelectual Manuel Bonfim, que procurou introduzir História da América nos cursos de formação de professores primários ou, ainda, a criação de escolas de educação popular por seguidores das ideias anarquistas. Iniciativas como estas não conseguiram, contudo, romper com o conceito de cidadania presente no ensino de História desde o século XIX, que visava a situar cada cidadão no seu devido lugar, mediante a disseminação da ideia de que

[...] cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino. (BITTENCOURT, 2004, p.64).

O medo da subversão à ordem sempre esteve presente no País, servindo de justificativa para o rigor com o qual as revoltas populares foram punidas. Ao mesmo tempo, respaldava a criação de uma estrutura ideológica de controle das massas, restringindo o acesso à educação e controlando o que devia ou não ser ensinado. Cabia ao professor reproduzir os feitos dos grandes heróis que deveriam ser vistos como exemplos a serem seguidos. Não havia espaço para questionamentos nem as pessoas comuns eram incluídas nesse processo. A memorização de datas, nomes e feitos heróicos era trabalhada por meio dos famosos questionários como forma de inculcar na cabeça dos jovens o que se considerava como importante a ser aprendido, como garantia para a “ordem e o progresso”, ideia apregoada pelo positivismo, incorporada à bandeira do País, um dos maiores símbolos de um Estado.

Nesse âmbito, o papel do historiador era normalmente o de um cronista que deveria narrar os fatos buscando manter-se neutro em relação aos fatos. Com efeito o marxismo contribuiu para denunciar que não existia neutralidade. Então muda a visão do papel do historiador, que não deverá mais apenas escrever, narrar a História, mas sim “teorizar sobre ela, quer dizer, refletir e descobrir fundamentos gerais a respeito da natureza do histórico, e além disso, sobre o alcance explicativo do seu próprio trabalho”. (ARÓSTEGUI, 2006, p.24). As alterações do papel da História e do historiador vão se refletir também no estudo dos temas e na forma de ensinar.

Como vimos anteriormente, nos anos de 1960 e 1970, o ensino de História foi marcado pelo mesmo modelo de desenvolvimento de um sentimento patriótico que vai sendo consolidado ainda no início do século XX. Nadai (set.1992/ago.1993) lembra que, na mesma época, apesar da censura e dos mecanismos de repressão, “a produção histórica foi se renovando com o emprego da dialética marxista como método de abordagem e com a incorporação de temas de pesquisa abrangente e direcionados para o social, como a escravidão e a economia colonial”. (P. 157).

Na década de 1980, embalado pelo movimento de redemocratização que se fortalecia no País, o debate sobre o ensino ganhou novos contornos e a História tradicional passou a ser questionada, surgindo diversas experiências com novas abordagens curriculares, algumas inspiradas na “historiografia inglesa e na nova história francesa” as quais defendem “uma história capaz de *resgatar* as múltiplas experiências vividas pelos sujeitos históricos em

diversos tempos e lugares”. (FONSECA, 2008, p. 93). Evidenciando essa posição, Thais Fonseca (2006, p.60) destaca que se buscava efetivar “um ensino de História voltado para análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História”. A proposta visava a romper com a linearidade dos temas estudados, ao mesmo tempo em que se buscava estabelecer um diálogo entre as diversas épocas, bem como reconhecer o papel histórico das camadas populares, até então negado pela historiografia oficial. A produção historiográfica ganhou novo impulso e alguns autores de materiais didáticos começaram a produzir livros com uma visão inovadora do ensino de História.

Isso, na prática, significa levar para sala de aula a prática de pesquisa, Barbosa (2008) entende ser necessário

[...] desenvolver no cotidiano escolar um esforço permanente de exercício de historicidade, de crítica à concepção de que o conhecimento já está dado, da sacralização dos livros didáticos, fazendo das leituras da produção historiográfica um ato investigativo- dialogar com essa produção, problematizá-la, percebê-la como produção histórica e, por isso, carregada de provisoriade, passível de crítica e de novas interpretações, abandonando a postura simples de produção/consumo. (P. 392).

Embora na atualidade este movimento seja crescente, é importante considerar o alerta de pesquisadores, como Bittencourt (2004), Nadai (1992, 1993), Thais Fonseca (2006) e Selva Fonseca (2008), de que existe uma diferença significativa entre a produção historiográfica discutida no meio acadêmico e o que está sendo ensinado nas salas de aula. O descompasso sublinhado se confirma na mais breve incursão à prática de ensino presente na escola básica, que também se distancia do que é expresso nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio⁴⁷, propondo um ensino de História que favoreça a articulação entre a realidade do aluno e as realidades históricas pesquisadas, para que estes possam analisar e se posicionar criticamente. O que continuamos a verificar é um ensino de História reprodutivo, sem provocar no aluno a curiosidade investigativa, tampouco uma atitude crítico-reflexiva acerca do que está sendo ensinado.

Thais Fonseca (2006), ao abordar as mudanças para o ensino de História, toca em ponto delicado, ao falar que muitos programas curriculares e até mesmo os livros didáticos

⁴⁷ Este documento propõe a “superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento, mediante a compreensão da lógica dessa realidade e da construção do conhecimento”. (P. 74).

oferecem aos professores um conjunto de “orientações metodológicas para o trabalho com os conteúdos e para o aproveitamento dos recursos apresentados pelo material”. (P.68). Adverte que nada “disso garante, a rigor, alterações sensíveis nas práticas cotidianas dos professores, mudanças significativas nas concepções de História predominante, controle sobre a diversidade de apropriações de conteúdos e de metodologias”. (T. FONSECA, 2006, p.68). A asserção da autora nos leva a refletir e concordar com a afirmação de Pinski e Pinski (2008), ao expressarem que um “professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas e desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos”. (P.22).

Este quadro fomenta questionamento crescente sobre a formação inicial do professor de História, profissional que tem o desafio de promover um ensino específico que privilegie o conhecimento historiográfico e, ao mesmo tempo, possibilite o desenvolvimento das capacidades investigativas e reflexivas dos seus alunos. Isto nos leva a inquirir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das salas de aula da universidade. Seriam elas promotoras de uma formação reflexiva desses graduandos, futuros professores do ensino básico? Entendemos que o futuro professor, para se encontrar apto à vivência do cotidiano de sua sala de aula, necessita de um projeto educacional que rompa com o ensino enciclopédico e repetitivo, bem como ser preparado para isso. A formação inicial é dos contextos de socialização profissional em que esse processo pode e deve acontecer.

As implicações das atuais exigências sobre a formação docente apontam para um profissional que não se contenta mais em reproduzir o que os especialistas dizem, mas torna-se um pesquisador que busca refletir sobre a sua prática docente, para que possa desenvolver com maior segurança o desafio complexo que emerge na sala de aula atual. Qual a contribuição da formação inicial nessa tarefa? É com esta preocupação que os capítulos subsequentes registram os achados da incursão na prática pedagógica presente no ensino universitário no curso de História da UECE/Fortaleza.

5 PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NA UECE: OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEU CONTEXTO DE TRABALHO

Quem são os professores que atuam no curso de História no *campus* do Itaperi, da UECE em Fortaleza? Em que condições desenvolvem sua ação pedagógica? Estas preocupações matizam as análises registradas neste segmento, que visa a compor um retrato dos sujeitos participantes deste estudo e do contexto de trabalho onde exercem a docência. Um passo inicial nessa direção é conhecer o percurso de constituição do Curso de História da UECE, o que tratamos na seção a seguir.

5.1 O CURSO DE HISTÓRIA DA UECE: O CONHECIMENTO DE SEU PERCURSO

A criação do curso de História da UECE antecede a existência da própria Universidade. Seu nascedouro está ligado à antiga Faculdade Católica nos anos de 1950, sendo reconhecido⁴⁸ pelo Decreto nº 2.8370, de 12/07/1950- DOU 20/07/1950. A partir 1966, o Governo do Estado a assumiu como uma de suas autarquias, alterando seu nome para Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE), funcionando em sede própria (hoje o atual Centro de Humanidades da UECE). Com a criação da Universidade Estadual do Ceará, em 1973, a faculdade passou a se agrupar a esta Academia.

O funcionamento do curso permaneceu no Centro de Humanidades até o final dos anos de 1980, quando foi transferido para o *Campus do Itaperi*⁴⁹, onde permanece até hoje.

O curso é reconhecido como da modalidade de licenciatura e, durante muito tempo, esse foi seu principal foco, conforme está disposto no *site* da UECE. Nele também há a indicação que seu objetivo formar “**Profissionais aptos a atuar no magistério de 1º, 2º e 3º graus**, assim como em órgãos e instituições de pesquisa transcendental”. (Grifamos). Vale ressaltar, conforme destacamos no Capítulo 4, que o projeto pedagógico do curso de História da UECE⁵⁰/Fortaleza (2006) assinala que o objetivo do curso hoje foi ampliado (embora essa alteração ainda não esteja registrada no *site* da Instituição). Além da formação para a

⁴⁸ Conforme dados disponíveis no *site* da UECE. www.uece.br

⁴⁹ O *campus* da UECE fica localizado na Av. Paranjana, 1700 - Fortaleza/CE.

⁵⁰ A partir de 1984, o curso de História na modalidade presencial começou a funcionar nas unidades de Limoeiro do Norte e Quixadá, com habilitação em Licenciatura Plena.

docência, existe uma preocupação em formar jovens que possam atuar nas diferentes instituições públicas ou particulares onde haja a necessidade de um profissional para atuar com a preservação de memória e Patrimônio Cultural. É importante ressaltar, no entanto, que a atuação docente sempre foi uma faceta importante desse curso, mesmo porque como licenciatura esse aspecto não poderia ser desprezado. Em virtude dessa vocação, por longos anos, era comum ouvir-se em encontros de estudantes que o curso de História da UECE formava professores e o da Universidade Federal do Ceará preparava pesquisadores. Essa caracterização dicotômica entre ensino e pesquisa, docência e pesquisa, ainda era reforçada pelo fato de que até o final dos anos de 1980 não existiam efetivamente grupos de pesquisas no curso de História da UECE, a não ser algumas poucas iniciativas individuais de professores, mas nada estruturado. Apenas recentemente a pesquisa ganhou espaço importante no processo de formação dos alunos do curso de História desta IES. Essa mudança pode, em parte, ser associada ao conjunto de debates ocorrentes então em todo o País em torno da concepção de ensino de História e também como uma decorrência direta do ingresso de alguns docentes em cursos de pós-graduação (UECE, 2006, p.13).

No âmbito dessa mudança, a pesquisa historiográfica passa a ser reconhecida como tendo um lugar exponencial entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos graduandos de História, uma vez que a formação não poderia

[...] visar apenas a reprodução, mais a produção de saberes através da elaboração de textos, resenhas, artigos, monografias e projetos. Com efeito, a atividade de pesquisa e difusão de realidade só pode ser exercida como habilidade desde quando o historiador conhece e manuseia as várias linguagens, metodologias e teorias do campo da história. (UECE, 2006, p.18)

A asserção destacada pelo documento pode ser facilmente comprovada, ao se realizar uma análise dos currículos adotados no curso ao longo dos seus 60 anos, conforme Quadro11.

Quadro 11- Comparativo das disciplinas relacionadas ao ensino e à pesquisa no Curso de História UECE/Fortaleza, no período entre 1964 e 2004.

| Ano | Disciplinas relacionadas ao ensino | Disciplinas relacionadas à pesquisa |
|------|---|--|
| 1964 | Psicologia da Educação; Didática Geral; Prática de Ensino; Administração Escolar. | Introdução aos Estudos da História |
| 1968 | Psicologia Evolutiva; Psicologia da Aprendizagem; Prática de Ensino I de História; Prática de Ensino II de História; Estrutura e Funcionamento de Ensino de I Grau; Estrutura e Funcionamento de Ensino de II Grau; Estrutura e Funcionamento de Ensino de I e II Graus. | Introdução aos Estudos da História |
| 1977 | Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II; Didática Geral I; Didática Geral II; Prática de Ensino de História I; Estrutura e Funcionamento de Ensino de I e II Graus; Prática de Ensino de História II. | Introdução ao Estudo da História; Metodologia do Trabalho Científico |
| 1979 | Psicologia Evolutiva; Psicologia da Aprendizagem; Didática Geral I; Prática de Ensino de História I; Prática de Ensino de História II; Didática Geral II; Prática de Ensino I Grau; Prática de Ensino de II Grau; Estrutura e funcionamento do Ensino de I Grau; Estrutura e funcionamento do Ensino de II Grau; Estrutura e funcionamento do Ensino de I e II Graus. | Introdução ao Estudo da História; Metodologia do Trabalho Científico; Tópicos Especiais em História |
| 1992 | Psicologia Evolutiva; Psicologia da Aprendizagem I; Psicologia da Aprendizagem II; Didática Geral I; Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Prática de Ensino de História I; Prática de Ensino de História II; Didática Geral II. | Introdução ao Estudo da História; Metodologia da Pesquisa Histórica; Metodologia do Trabalho Científico; Prática de Pesquisa Histórica I; Prática de Pesquisa Histórica II; |
| 2004 | Psicologia Evolutiva; Metodologia do Ensino de História; Prática Docente I; Prática Docente II; Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Oficina de Instrumentos Pedagógicos. | Introdução aos Estudos Históricos; Teorias da História I; Teorias da História II; Metodologia da Pesquisa Histórica I; Tópicos Especiais I; Tópicos Especiais II; Tópicos Especiais III; Ação Educativa Patrimonial; Metodologia da Pesquisa Histórica II; Prática de Pesquisa Histórica I; Prática de Pesquisa Histórica II |

Fonte: Organizado com base nos dados dos fluxogramas curriculares disponíveis no site da UECE (www.uece.br)

Examinando o Quadro 11, é possível asseverar que, entre os anos de 1960 e 1980 a base da formação do aluno do curso de História era focada na preparação para a atividade docente, embora fosse pautada numa organização que privilegiava as disciplinas de conteúdo em detrimento das disciplinas pedagógicas, seguindo a fórmula “3 + 1”, que orientava a quase

totalidade das licenciaturas do País. Além disso, nesses currículos praticamente não havia espaço dedicado à pesquisa. É somente com a implantação do currículo de 1992 que se torna evidente uma preocupação maior com a formação em pesquisa, denotando uma preocupação em superar a dicotomia ensino-pesquisa. Apesar de ser considerado como um avanço para a época, as disciplinas epistemológicas e teórico/metodológicas ofertadas no currículo ainda não proporcionavam um efetivo embasamento para o desenvolvimento das atividades de pesquisa (UECE, 2006, p.13). Além do mais, como o currículo foi elaborado antes da nova LDB nº 9.394/96, a sua configuração não atendia ao que viria a ser disposto.

No final dos anos 1990 e início desta década, o debate em torno do mister da Universidade, da formação acadêmica, assume um papel proeminente e, neste âmbito, a formação do historiador/pesquisador e historiador/professor também aufere destaque. A discussão e elaboração das DCN dos cursos de História foram encampadas pela ANPUH e na conferência de abertura do I Encontro Regional da ANPUH, ocorrido no Rio Grande Norte em 2004, a historiadora Circe Bittencourt (2006) adverte para o argumento de que estas orientações vão fazer parte de

Projetos políticos e econômicos que possuíam, entre outros aspectos, uma clara intenção de redefinir a relação entre educação e mundo do trabalho característicos do atual estágio do capitalismo em processo de intensificação da denominada “fase da globalização”. A relação entre educação e trabalho se torna evidente pela exigência na formulação da DCN de definição do profissional que cada um dos cursos tem como objetivo formar. As Diretrizes tiveram assim de refletir e debater, além, é claro de explicitar a concepção do profissional de História. (P. 16).

As deliberações realizadas antes da aprovação das DCN do curso de História foram muitas. Um dos pontos de defesa era justamente pôr fim a separação entre licenciatura e bacharelado, o que não se concretizou. O Parecer final do Conselho Nacional de Educação sobre o curso de História (CNE/CES nº 492/2001) estabeleceu que: “o graduando deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”. (P.7). Este mesmo documento nomeia como campo de atuação “o magistério em todos os seus graus, na preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc”. (P.7). A Resolução CNE/CES nº 13/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de História em graduação plena, norteou a reformulação dos currículos de História e prescreveu que

A carga horária do curso de História, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP nº 28/2001. (Art. 3º).

Essa determinação ratificou a separação entre licenciatura e bacharelado, que tanto havia sido criticada. Ao tratar das competências e habilidades, o parecer CNE/CES nº 492/2001 enfatiza oito habilidades e competências organizadas em dois subgrupos: o primeiro referente às competências e habilidades gerais a todos os profissionais originários do curso de História; o segundo destaca aspectos específicos para licenciatura. São competências e habilidades gerais:

- a) dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b) problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;
- c) conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d) transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento; **Desenvolver a pesquisa**, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas **também em instituições de ensino**, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural; (grifamos); e
- e) competência na utilização da informática. (P.8).

Estabelecidas as competências e habilidades gerais necessárias ao historiador, o documento (Parecer CNE/CES nº 492/2001) define as competências e habilidades específicas para licenciatura:

- f) domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; e
- g) domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

É fácil observar que o documento destaca apenas duas competências e habilidades específicas para a licenciatura. A primeira refere-se ao domínio de conteúdos do ensino fundamental e médio e a segunda ao domínio dos métodos e técnicas necessários à transmissão desses conteúdos. Essa situação nos remete a um questionamento: o que se espera de um professor de História? Subentende-se que se exigem desse profissional as habilidades e competências gerais de um historiador, mais as competências específicas da licenciatura. Da forma como está disposto no documento, no entanto, reforça a separação entre a formação geral e específica para a licenciatura, entendimento do qual discordamos.

A pesquisa se faz presente como componente curricular na formação do historiador, embora sua ênfase esteja no âmbito das competências e habilidades gerais, tendência que parece negar ao docente-historiador a condição de produtor do conhecimento sobre a ação educativa, bem como o caráter de princípio educativo da pesquisa a que se reporta Demo (2004). Nos termos presentes no Parecer nº 492/2001, a pesquisa em “suas diferentes concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais”. (P.8). Nesse sentido, a pesquisa tal como está disposta no respectivo parecer contrapõe-se ao que está empregado na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (que trata da formação de professores para a Educação Básica) que define o desenvolvimento de pesquisa centrado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o foco definido para pesquisa na legislação referente às Diretrizes Curriculares para os cursos de História atende a uma orientação mais geral de pesquisa e não a uma pesquisa voltada para o contexto do ensino.

Sob a influência de todas essas discussões e da homologação da nova legislação referente à estrutura curricular dos cursos de História, o Colegiado docente do Curso na UECE promoveu uma série de debates e encontros, incluindo representante dos cursos de História das unidades dessa instituição nos *campus* de Limoeiro do Norte e Quixadá. Buscava-se dessa forma criar uma unidade curricular, entre as três unidades de ensino, por meio da reformulação de seus projetos pedagógicos. O grupo reconhecia que a forma como as disciplinas estavam no currículo de 1992, então em vigor, desfavorecia

[...] uma adequada formação à docência, e também para a pesquisa, já que, em primeiro plano, constam as disciplinas introdutórias e de conteúdos históricos/historiográficos, e, no plano mais distante, as de formação pedagógica e as de pesquisa, fato que dificulta uma interação maior entre ensino, pesquisa e extensão e o binômio essencial: teoria e prática desde o início do curso superior, que tem duração mínima de quatro anos. (UECE, 2006 p.14).

Dessa discussão surgiu outro currículo, implantado em 2004, no qual se explicita a ênfase da pesquisa na formação docente. Com efeito, ocorreu ampliação no conjunto das disciplinas de caráter teórico-metodológico (conforme pode ser identificado no Quadro 11), visando a favorecer o desenvolvimento da prática da pesquisa histórica no contexto formativo dos graduandos. A aprovação final continuou, a exemplo do que já havia sido instituído no currículo anterior condicionada à apresentação de uma monografia. Villalta (Set.92/ Ago.93) destaca que “exigir que os alunos elaborem monografias ao término do curso, oferecendo-lhes a devida assistência, certamente contribuirá e imporá a realização de uma pesquisa histórica”. (P.230). O aumento da carga horária destinada a pesquisa e a exigência de realização de uma monografia parece ir ao encontro do que destaca o autor.

Na área de ensino, também ocorreram alterações, pois algumas disciplinas foram retiradas e outras acrescidas. Dentre essas, duas chamam a atenção- Metodologia do Ensino de História e Oficina de Instrumentos Pedagógicos- sublinhando uma preocupação em que o graduando de História possa dominar uma “metodologia apropriada para que os conceitos complexos usados na narrativa histórica possam ser mediados, tornando-se significativos para as classes do ensino fundamental e médio”. (ROCHA, 2007, p. 65). Essa medida é importante, pois a área pedagógica também passou a ser acrescida de um cuidado com o tratamento conferido ao saber histórico.

O currículo de 2004.2, do ponto de vista da pesquisa, pode ser considerado como um grande avanço, mas este não atendia ao que estava disposto no Parecer CNE nº 28/2001 e na Resolução CNE/CP nº 02/2002, os quais definiam a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL. CNE, 2002, p.1).

Ghedin, Almeida e Leite (2008) lembram que, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, “dentro da matriz curricular de formação de professores a prática não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja apenas ao estágio, desarticulada do restante do curso”. (P.41). Este alerta refere-se ao que dispõe o Art. 12 desse dispositivo legal: na “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (§2º).

Para tanto, foi preciso reorganizar o currículo de 2004.2, de modo a atender à formação desse novo profissional da História: docente, pesquisador e assessor em diversos contextos culturais. Enfim, era preciso estabelecer maior equilíbrio entre a formação em pesquisa e a formação docente. Mesmo com o projeto pedagógico do curso mostrando a modalidade de licenciatura, e seus objetivos contemplando além da formação do licenciado, ação pela qual denominaram de formação do profissional de História (conforme destacamos no Capítulo 4), estes dois dispositivos legais produziram nova discussão visando à adequação do currículo implantado em 2004.2. O resultado desse processo é denominado pelos professores de “novíssimo currículo”. Esse novo fluxograma não foi implantado até o presente momento (08/2010), pois na unidade de Fortaleza ainda se encontram em andamento dois currículos: o de 1992 e o de 2004.2. O “novíssimo currículo”⁵¹ estabelece redução no conjunto das disciplinas ligadas à pesquisa e acréscimo nas disciplinas pedagógicas, com ênfase maior no período de estágio. Inclui ainda componente relacionado à Linguagem Brasileira de Sinais, com estágio supervisionado.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 28/2001 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, o estágio deverá ser realizado a partir da segunda metade do curso. O referido Parecer dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, destacando que:

[.....] estágio curricular supervisionado de ensino [deve] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente

⁵¹ Como é denominado pelos próprios professores.

institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (P.10).

Ghedin, Almeida e Leite (2008) ressaltam que o estágio “deve ser um momento de formação do profissional professor para aprender o ofício de ser professor, no ambiente de atividade pedagógica em uma unidade de ensino”. (P.42). Podemos ainda complementar a afirmação, destacando que esse é um momento importante para a conquista da identidade docente desse futuro docente, uma vez que, ao entrar em contato desde cedo com os desafios da profissão, estará concretizando o que dispõe a Resolução CNE/CP nº 01/2002: “ a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Parágrafo único). Tais situações podem e devem favorecer o que o documento denomina de ação-reflexão-ação.

É em meio a este marco legal que os docentes universitários pesquisados se encontram. Quem são e qual o seu perfil de atuação em pesquisa na UECE, mais precisamente no curso de História ofertado em Fortaleza, é que abordamos no tópico a seguir.

5.2 PROFESSORES DO CURSO DE HISTÓRIA DA UECE/FORTALEZA: OS SUJEITOS DA PESQUISA

O corpo docente dos cursos de graduação da UECE, como não poderia deixar de ser, traz as marcas de condições contextuais dessa IES. No caso dos oito professores do curso de História participantes desse estudo, cujos dados sistematizamos no Quadro 02 apresentado no Capítulo 2, esta realidade não é diferente.

Um grupo misto quanto ao gênero – esta é a primeira característica que se depreende dos oito sujeitos participantes da pesquisa. Todos com cinco ou mais anos de efetivo exercício no magistério, revelando não se tratar de docentes na fase de “entrada na carreira”, considerando o ciclo profissional formulado por A. M. Huberman (1992). Apenas uma professora possui cinco anos de experiência no ensino universitário, o que a situa no limite dessa etapa. Outros cinco docentes apresentam entre dez e 17 anos de experiência, encontram-se na fase da “diversificação”. Este momento da trajetória do profissional é marcado pela consolidação de certo repertório pedagógico que lhe permite desenvolver seu trabalho com maior segurança. Huberman considera que nesse período os docentes se acham

mais encorajados interna e tecnicamente para experimentar, inovar, ousar. É possível dizer ainda que um professor está ingressando na fase do questionamento, conforme a proposta de ciclo de vida profissional em foco. O exame do que foi realizado em “face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos” (p.43) é marcante nesse período. É nele, que ao fazerem balanços da vida profissional, os professores passam a considerar a possibilidade de atuar em outras áreas. Com 37 anos de experiência, um dos sujeitos pesquisado se insere na fase da serenidade e distanciamento afetivo, quando o professor demonstra confiança e serenidade em relação ao trabalho, evidenciando investimentos mais centrado em si mesmo.

Tais traços foram, de certo modo, percebidos nos contatos ocorridos com os professores, seja durante a entrevista, ou ainda no período das observações.

Os oito sujeitos pesquisados detêm alguma experiência com a docência na educação básica (ver Quadro 02 – Capítulo 2), embora chame atenção o fato de cinco apresentarem reduzida vivência nesse âmbito da educação brasileira. São licenciados em sua maioria. Todos com doutorado, predominando a faixa etária entre 40 e 49 anos de idade (seis professores).

Os dados sobre a formação dos professores evidenciaram tratar-se de um grupo de excelência, considerado que LDBEN vigente aponta os cursos de pós-graduação, prioritariamente os de mestrado e doutorado, como espaços de formação dos professores universitários. Cunha assevera que ter capacidade investigativa é condição fundamental para ser professor universitário (2007, p. 21). Os cursos de formação *stricto sensu*, por sua vez, são espaços que favorecem a vivência da pesquisa, habilitando-os a desenvolverem atividades de pesquisa no contexto universitário.

O perfil apresentado pelo corpo de professores pesquisado é significativo quanto à experiência profissional e à formação acadêmica, pois, como ressalva Cunha (2007), a “carreira dos professores universitários leva em conta o acúmulo de capital cultural e científico por parte do docente”. (P.18). E, sob esse aspecto, o grupo apresenta características bem representativas, tanto no que concerne à formação acadêmica quanto à experiência profissional. Além disso, todos estão envolvidos, de algum modo, com a pesquisa. No momento apenas um professor não desenvolve nenhum projeto de pesquisa específico, mas participa de grupo de pesquisa vinculado ao CNPq; outro, apesar de desenvolver atualmente

um projeto de pesquisa, não está ligado a nenhum grupo registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Cabe ressaltar que seis destes professores no momento orientam bolsistas de iniciação científica e cinco ministram aulas no mestrado de História e um no mestrado em Educação. Além disso, quatro lideram grupos de pesquisa, sendo que três dos professores pesquisados lideram grupos de pesquisa s no CNPq e um professor lidera uma equipe ainda não vinculada a este diretório.

O nível de formação acadêmica dos sujeitos pesquisados, o tempo de experiência docente e o trabalho com pesquisa sinalizam para docentes com característica de um intelectual. Pimenta e Anastasiou (2008), ao discutirem sobre o ensino como atividade complexa, advertem para o fato de que esta atividade requer um professor que dever ser

[...] um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais. (P. 185).

No contexto dessa formação acadêmica e profissional, encontra-se envolvido também um processo relativo à formação pessoal, em confronto com suas experiências de vida, sonhos e anseios por novos conhecimentos. Esta busca reflete-se na sala de aula e na forma como o professor pensa e executa o trabalho em sua disciplina e como a relação com a pesquisa colabora nesse processo. No Quadro 12, podemos identificar as linhas de pesquisa à qual os professores pesquisados estão vinculados atualmente e os projetos que estão desenvolvendo:

Quadro 12: Linhas de pesquisa em que os professores pesquisados no Curso de História da UECE/Fortaleza atuam

| Professor | Linhas de Pesquisa em que atua | Projetos em desenvolvimento |
|-----------|--|--|
| Antonio | Práticas urbanas | a) "Nossas Radicadas Convicções Católicas": Práticas e Projetos Políticos da Igreja Católica para os Trabalhadores em Fortaleza na Primeira República"; b) "Sempre cigarra... a busca da glória pela lira e a palheta". A Experiência Social dos Trabalhadores e a condição de Escritor em Fortaleza na Primeira República: o caso de Otacílio de Azevedo"; c) "Pelo rubro da nossa bandeira": Poesia Combativa e Experiência Social de Trabalhadores no Jornal Ceará Socialista (Fortaleza, década de 1910)". |
| Flávio | Culturas e identidades | Minorias, cidadania e mídia: políticas juvenis no espaço público. |
| Maria | Práticas Urbanas | Conservação e sistematização da reserva técnica arqueológica da UECE. |
| Afonso | Linha de Didática e Formação Docente ⁵² | Formação de Formadores em Educação a Distância: Cursos de graduação na modalidade a distância da UECE/UAB |
| João | Memória, oralidade e cultura escrita | Sem projeto em desenvolvimento |
| Marcos | Práticas urbanas | Cultura Capitalista e Civilização nas Cidades do Ceará (1860-1960)" |
| Paulo | Memória, oralidade e cultura escrita | Cantadores: práticas de uma arte-vida entre a tradição e a reinvenção pelo dito pós-moderno (1960-2009) |
| Karla | Memória, oralidade e cultura escrita | Organização do acervo da ex-colônia de leprosos Antonio Diogo, hoje, Centro de Convivência Antonio Diogo". |

FONTE: Organizada com base em dados do *site* do CNPq, <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhepesq.jsp> e do *site* do mestrado de História da UECE www.uece.br/mahis/index.php/corpo-docente.⁵³

As linhas de pesquisa em que os professores pesquisados atuam revelam uma diversidade de interesses e refletem uma amostragem das diversas tendências, quanto às áreas de concentração e ao tipo de pesquisa histórica explorada pelo corpo geral de professores do curso de História. É importante ressaltar dois aspectos: o primeiro diz respeito ao leque de interesse aberto na pesquisa histórica, desde o movimento da *École des Annales*, perspectiva que contribuiu para romper com um modelo tradicional que tinha como ênfase as questões políticas e econômicas. Essa nova óptica permitiu a ampliação do quadro de temas estudados pela História, que passou a se interessar pela atividade humana, pela História das pessoas comuns, como possibilidades que permitam a compreensão dos acontecimentos históricos. O segundo aspecto a ser considerado é a ênfase nas linhas de pesquisa em que os professores

⁵² Essa linha de pesquisa encontra-se vinculada ao Mestrado em Educação da UECE.

⁵³ Adotamos como referência para elaboração do grupo os dados mais recentes, por considerar que estes nos permitem ter uma visão dos atuais interesses de pesquisa desses profissionais.

pesquisados atuam. Observado o quadro 12, identificamos quatro linhas de pesquisa, sendo que apenas uma está centrada no eixo de formação docente, mas se encontra vinculada ao Mestrado em Educação. Analisado os projetos em desenvolvimento, é possível destacar a existência de uma diversidade de interesses de pesquisa, mas, na sua quase totalidade, voltados para a pesquisa histórica, não foi identificado nesse grupo nenhuma pesquisa relacionada ao ensino de História ou sobre a formação de professores nessa área. Dessa forma podemos inferir que o foco dos projetos de pesquisa dos docentes envolvidos neste estudo não está diretamente relacionado ao ensino de História.

As áreas de interesse desses profissionais aparecem também no conjunto das disciplinas em que atuam. De acordo com o fluxograma 2004/2, o curso de História, está organizado em oito semestres, com um total de 32 disciplinas obrigatórias e cinco optativas. Com arrimo nos indicadores do questionário, e também junto à Coordenação do Curso foram identificadas as disciplinas ministradas por esses professores na graduação, conforme mostra a Quadro 13:

Quadro 13: Disciplinas nas quais os professores pesquisados atuam no curso de História - UECE/Fortaleza

| Disciplinas ligadas à área de pesquisa | Disciplinas de formação específica | Disciplina da área de ensino |
|---|---|-------------------------------------|
| Metodologia da Pesquisa Histórica I, Metodologia Histórica II, Prática de Pesquisa I, Prática de Pesquisa II, Introdução aos Estudos Históricos, Tópicos Especiais I, | História da América I, História Medieval, História Antiga I, História Antiga II, História contemporânea I, História contemporânea II, História contemporânea III, História do Brasil III, História do Brasil IV, História do Ceará, Historiografia Brasileira | História da Educação Brasileira |

FONTE: Organizado com base nas informações coletadas nos questionários e junto à Coordenação do Curso

Na configuração apresentada no Quadro 13, alguns aspectos são relevantes, dentre os quais, o fato de 17 disciplinas serem ministradas por professores envolvidos em atividades de pesquisa. Outro a chamar a atenção é que, do total das disciplinas ministradas por esses professores, apenas uma está diretamente ligada à área de ensino e, mesmo assim, ministrada por um professor vinculado ao mestrado em educação.

O envolvimento dos docentes com a pesquisa histórica, em princípio, indica elementos favoráveis à formação em pesquisa dos alunos do curso de História desta

Instituição. Será realmente que, na prática cotidiana da sala de aula, emerge essa preocupação no contexto da formação dos alunos? E, ainda, como os elementos trabalhados no contexto das atividades de pesquisa desenvolvidos em sala de aula contribuem para o desenvolvimento da prática reflexiva desses futuros professores?

Procurando dados para auxiliar a encontrar respostas a esta indagação, examinamos as ementas⁵⁴ das disciplinas lecionadas pelos professores participantes deste estudo. As disciplinas Metodologia da Pesquisa Histórica I e II apresentam como objetivo central a elaboração do projeto de pesquisa, além de promoverem a discussão dos possíveis caminhos a serem adotados no contexto da pesquisa histórica, a fim de instrumentalizar para o encaminhamento da pesquisa e elaboração do projeto. As disciplinas de prática Pesquisa Histórica I e II visam à elaboração da monografia, exigida para que o aluno possa concluir sua formação.

A disciplina Tópicos Especiais I procura possibilitar ao graduando o envolvimento nos grupos de pesquisa do curso de História da UECE, auxiliando na elaboração do conhecimento histórico e na execução de trabalhos de monografia. A disciplina Introdução aos Estudos Históricos define como seu objetivo geral auxiliar o graduando na formulação do conhecimento histórico e entre seus objetivos específicos a capacidade de articular de forma refletida os principais problemas da produção do conhecimento em História. Em Teoria da História II, o propósito principal é a instrumentalização do aluno, para que esse possa refletir sobre questões epistemológicas do conhecimento histórico. As demais disciplinas, embora não se refiram diretamente ao processo de pesquisa, apontam elementos indicativos dessa formação em pesquisa, tais como: a compreensão de determinados fatos, a investigação e a análise de textos, a discussão crítica sobre temas estudados, a reflexão.

Esse panorama inicial encontrado na ementa das disciplinas reforça a pergunta de partida desta investigação: a prática pedagógica dos professores formadores do curso de História está pautada em um trabalho pedagógico que favoreça a reflexão sobre a ação no desenvolvimento dos saberes dos graduandos em formação?

⁵⁴ As ementas das disciplinas foram examinadas por meio dos programas fornecidos pela Coordenação do curso, conforme mencionado no Capítulo 2.

O que a aproximação à prática desses docentes via entrevista e observação de sua ação pedagógica em situação de aula mostra acerca dessa interrogação é o que buscamos evidenciar no próximo capítulo.

6 ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO REFLEXIVA: POR DENTRO DA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

A universidade brasileira vive hoje o desafio de formar profissionais que estejam aptos a enfrentar o complexo mundo do trabalho, cujas mudanças ocorrem de maneira deveras acelerada. Então, aí se insere a formação dos futuros professores da educação básica que precisam de formação específica e pedagógica que os habilite a exercer com a necessária competência e eficácia o trabalho de preparar crianças e jovens para realizarem plenamente seu papel na comunidade onde estão inseridos, adquirindo consciência crítica sobre a relevância de sua participação na formulação de uma História coletiva e pessoal.

A sala de aula universitária é o espaço por excelência de aprendizado teórico e prático, de formação de vínculo, de superação de limites. É *locus* dinâmico em que a prática pedagógica deve ser exercida de maneira intencional e planejada, pois é nesse âmbito que a aula se desenvolve. Foi com tal compreensão que adentramos esse espaço, buscando identificar os aspectos presentes na prática cotidiana dos professores universitários do Curso de História da UECE/Fortaleza.

O mergulho na sala de aula do Curso de História da UECE/Fortaleza e seus achados constituem o conteúdo deste capítulo. Iniciamos apresentando uma descrição da sala de aula no *campus* Itaperi, lugar que constitui o *locus* de trabalho do professor ueceano. Logo em seguida, examinamos o ponto de vista dos oito sujeitos pesquisados sobre o objetivo deste curso nesta IES, por entender que a maneira como esses profissionais trabalham apresenta uma relação direta com essa compreensão. Prosseguimos focalizando o pensamento dos docentes pesquisados quanto ao seus entendimentos sobre pesquisa e reflexão; como percebem a ideia de reflexão e a formação de profissional de nível superior, bem assim de que modo entendem a noção de reflexão e a formação de professores. Por fim, buscamos apresentar se estes consideram que integram ensino e pesquisa no seu trabalho de sala de aula e se julgam que a prática pedagógica por eles desenvolvida favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa nos alunos em formação. Encerramos o capítulo descrevendo a prática pedagógica de dois dos oito professores pesquisados, procurando situá-la desde o planejamento até a sua concretização no contexto da sala de aula. Neste percurso, procuramos

explicitar a relação ali presente entre a pesquisa e o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos em formação.

6.1 A SALA DE AULA NO CAMPUS DO ITAPERI/FORTALEZA: APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

A sala de aula é um campo rico e complexo e, como anota Cordeiro (2007), no espaço da universidade é o “lugar privilegiado da formação do exercício e da intervenção pedagógica: espaço culturalmente construído, em que os significados são marcados pelas práticas e pelos saberes dos sujeitos que os constroem”. (P.116). Trata-se de um “espaço de elaboração e reelaboração de saberes e fazeres na perspectiva da produção e do diálogo dos saberes, respeitando a pluralidade e a autonomia dos sujeitos”. (CORDEIRO, 2007, p.113).

Por considerar que muito do que ocorre nesse espaço transpõe o que muitas vezes é verbalizado pelo professor, porquanto o que ocorre nesse espaço está impregnado de aspectos subjetivos e muitas vezes não são percebidos de imediato pelos agentes envolvidos no processo, fez-se necessário adentrá-lo para compreender como o professor universitário desenvolve suas atividades pedagógicas em situação de ensino.

Acompanhamos as atividades realizadas em três salas de semestres diferentes, no período entre fevereiro e março de 2010. No Quadro 14, apresentamos um perfil das salas observadas. As turmas pertenciam ao primeiro, segundo e quarto semestres, respectivamente. Identificamo-las, a partir daqui, como turmas A, C e B.

Quadro 14: Quadro-síntese das turmas observadas

| Prof. Observado | Semestre da disciplina observada | Turma | Media de alunos nas aulas | Horário da aula |
|------------------------|---|--------------|----------------------------------|------------------------|
| Paulo | I Semestre | A | 45 | CD noite |
| Antonio | IV Semestre | B | 20 | AB noite |
| | II Semestre | C | 22 | CD noite |

FONTE: Elaboração própria com base nos diários de observação.

Os alunos do primeiro semestre, que daqui em diante chamaremos de turma A, tinha como características básicas ser um grupo grande, com cerca de 45 estudantes⁵⁵; um público composto por jovens aparentando uma faixa etária entre 18 e 25 anos, sendo identificado apenas um aluno de mais de 40 anos⁵⁶. Além do mais, durante o período em que acompanhamos as aulas, foi possível observar um clima de grande afinidade, parceria e solidariedade entre os alunos. Os primeiros que entravam na sala sempre organizavam o ambiente em semicírculo, atitude que permaneceu até o último dia de aula. Raramente um aluno chegava atrasado ou saía antes do término da aula, e esta quase nunca encerrava antes das 22h. Outro ponto que chamou atenção nesse grupo foi a relação com o professor: marcada por grande respeito, não impedindo a ocorrência de debates acalorados, como a exemplo do que ocorreu na aula do dia 26 de fevereiro, quando o grupo trouxe à tona um choque de datas que envolvia a calourada e a prova que o professor havia marcado. Após uma longa conversa, os alunos chegaram a um acordo com o professor, que permitiria a realização das duas atividades.

A Turma B, do quarto semestre, é um grupo mais heterogêneo quanto à faixa etária. Havia uma oscilação maior quanto à frequência dos alunos. Em alguns dias, no início da aula, havia apenas 13 alunos, mas a média geral ficava em torno de 20. O envolvimento dos alunos também ficava aquém do esperado para uma sala de ensino superior, apesar do esforço do professor em adotar estratégias diferentes de abordagens dos assuntos, como uso de filmes, debates, seminários. Apenas em um momento, observamos um movimento mais coeso do grupo, quando eles buscaram junto ao professor estratégias para manutenção de uma aula de campo que havia sido cancelada porque o ônibus da Universidade não estaria disponível. Mesmo com essa iniciativa, a atividade não ocorreu, pois o aluno que assumiu o compromisso de levantar o preço de um transporte alternativo não trouxe as informações a tempo para a sua organização e execução da atividade antes do final do período letivo.

A Turma C, também, pode ser identificada como um grupo de pessoas jovens, mas apresentando, pelo menos, três alunos de mais de trinta anos. A disciplina que

⁵⁵ Em cada aula observada adotamos o critério de contar o número de alunos presente para que pudéssemos ter uma noção da frequência.

⁵⁶ Não fizemos uma consulta direta sobre a faixa etária da turma, mas ficava fácil deduzir pela aparência física, maneira de vestir e conversar. Quanto ao aluno que identificamos como de mais de 40 anos, conversamos informalmente e este nos falou sobre seu ingresso tardio no curso de História, por pura paixão, já que possuía outra formação e é funcionário de um banco há mais de 20 anos.

acompanhamos nessa turma é do II semestre e, comparado à Turma A, esse grupo era bem menor. Em média, compareciam às aulas cerca de 22 alunos. Os alunos pareciam mais dispersos, menos entrosados, muitos chegavam atrasados, se aula passasse das 21h:30min, a inquietação era visível; sempre alguém lembrava o horário do ônibus ou o perigo de caminhar até a parada naquele horário. Apesar dessa dispersão, os alunos demonstravam muito respeito pelo professor e, individualmente, alguns também o procuravam para pedir orientação de bibliografias ou para tirar dúvidas de alguma questão, especialmente sobre temas de pesquisa relacionados a sua área de interesse.

A observação dessas turmas trouxe à tona um problema ressaltado pelos professores entrevistados que é a evasão de alunos. A UECE oferta, a cada exame vestibular, 50 vagas para o curso de História, mas muitos dos alunos que ingressam no curso não o escolheram como primeira opção. Conforme destacou o professor Flávio em sua entrevista, muitos alunos fazem o *“curso porque não conseguiram entrar em outro curso, porque precisam de um diploma. Então, não estão realmente interessados em fazer o curso”*. O professor Marcos é mais severo em sua análise sobre a questão ao destacar que na UECE foi criada uma cultura contrária ao jubramento, favorecendo a que muitos alunos se afastem do curso *“porque está com um escritório de contabilidade aqui, um escritório de advocacia lá; ele é um comerciante, mas está aqui fazendo a matrícula institucional”*. Dessa forma, alunos que entraram em 1989 ainda não concluíram o curso, mas também não foram jubilados. Ficam fazendo matrícula institucional. O docente finaliza, ponderando que deveria haver *“limite com o nosso perfil que é o perfil acadêmico”* e, como tal, seria necessário que a Universidade criasse mecanismos para barrar esse processo interminável que permite ao aluno adiar por período indeterminado a conclusão do curso, pois esse processo prejudica e, de certa forma, desqualifica a Instituição.

O professor Paulo, por sua vez, em conversa com a turma A no dia 26/02, destacou que a *“última greve fora muito longa, trouxera alguns ganhos materiais para a instituição, mas sentia que havia ocorrido uma perda de energia, de élan nas relações”*. Isso, segundo o referido professor, refletia nos alunos e no desempenho acadêmico. O professor Marcos também fez referência às greves para explicar a evasão dos alunos, evasão esta que fica visível ao compararmos a turma do primeiro semestre com as de outros semestres, como o quarto por exemplo.

Para esses dois professores, é necessário examinar o que está ocorrendo na Instituição, visto que as relações sociais que emergem em uma sala de aula resultam de fatores diversos internos e externos, e, sendo assim, não dá para simplesmente ignorar que existem dificuldades decorrentes dessa evasão, e um dos sintomas pode ser a falta de maior envolvimento dos alunos, conforme verificamos em duas das salas observadas. É claro que o tempo de observação nos permite apenas realizar um recorte desse processo e, portanto, o que foi percebido pode não corresponder a uma verdade absoluta. Tanto é que, na aula do dia 09 de março, na turma B, após o encerramento, conversávamos com o professor e agradecíamos a sua colaboração, quando um dos alunos da turma se aproximou e disse que era uma pena que não tivéssemos visto as primeiras apresentações dos seminários, pois, segundo ele, estes haviam sido trabalhos mais interessantes. A observação do aluno nos fez refletir sobre a preocupação que este guardava acerca da nossa possível impressão sobre o grupo.

É inegável que a evasão, de algum modo, reflete na dinâmica do trabalho em sala de aula. Não é nosso propósito, no entanto, discutir amiúde esta questão, mas consideramos relevante destacá-la como componente que emerge nas preocupações dos docentes participantes deste estudo ao serem instigados a pensar sobre seu trabalho.

O primeiro passo nessa direção foi a explicitação do entendimento dos professores pesquisados acerca do objetivo do curso de História da UECE na atualidade. O curso de História da UECE, embora seja uma licenciatura, vive um momento ímpar na sua trajetória, uma vez que ele não tem mais como principal objetivo formar professores, mas sim preparar um profissional da História, conforme mostram os relatos transcritos:

Formar alguém que seja um historiador, que tenha um ofício de historiador é alguém que saiba pesquisar, que a palavra História tem uma relação direta com pesquisa.[...]. Formar o historiador é formar alguém que consiga interpretar a realidade, mas a realidade do passado [...]. (PROFESSOR AFONSO).

Eu acho que [formar] uma pessoa que fosse capaz de ter senso crítico, de conscientizar as pessoas. A ter a humildade diante do processo... ensinar a refletir, e se fazer um eterno aprendiz nisso. (PROFESSOR JOÃO).

Nosso grande objetivo é formar o profissional em História, que seja na pesquisa, no ensino, na elaboração de exposições. Pelo menos é que a gente discutiu. (PROFESSOR PAULO).

[...] curso de História tem uma função que aí é uma dimensão social do nosso curso que eu entendo que é formar, digamos defensores da memória histórica, da preservação e do acesso a essa memória [...]. (PROFESSOR MARCOS).

Formar profissionais com qualidade, com formação ampla, crítica, para o ensino e para a pesquisa histórica. [...]aí o historiador é mais difícil, no campo da empregabilidade. Mas nós também estaríamos formando, apesar de ser uma licenciatura [...]. (PROFESSOR FLÁVIO).

A finalidade é poder proporcionar a formação de pesquisadores e professores de História que possam conhecer diferentes abordagens do pensamento histórico, realizar pesquisas na área de História e que possam apresentar grande parte das vivências que ocorreram ao longo do tempo e que nós ainda não temos sequer noção do todo no sentido braudeliano. (PROFESSOR ANTONIO).

Acho que é para formar professores, pesquisadores, formar pessoas para trabalhar nos museus, até mesmo para dá suporte histórico em produção de novelas. Acho que tem um grande espaço dos historiadores que é ocupado por outros profissionais. Isso para não falar na sala de aula. (PROFESSORA KARLA).

Formar um profissional capaz de enfrentar um mercado de trabalho que é muito diversificado e competitivo, a gente não tem a preocupação de formar única e exclusivamente um professor pra sala de aula, mas a gente também tem a preocupação de formar a pessoa que quer trabalhar na área do turismo, [...] é também formar um profissional pra trabalhar, por exemplo, em casas que atuam diretamente com memória, [...]; mas também poder ser, única e exclusivamente, um pesquisador e trabalhar numa agência de pesquisa específica [...]. (PROFESSORA MARIA).

Os fragmentos trazem em comum o alargamento da formação em História do curso ofertado pela UECE em decorrência do reconhecimento social dos diversos campos de atuação em que esse profissional pode se inserir, sejam escolares/ educativos ou não.

Não se trata de uma alteração trivial, uma vez que ela traz implicações profundas na lógica dos conteúdos e práticas formativas a serem desenvolvidos. Como assinalado no capítulo anterior, é uma mudança relativamente recente, pois, até 1992, a ênfase do curso era na formação de professores e praticamente inexistiam disciplinas de pesquisa, ou atividades que a favorecessem, ausência que denota a importância da necessidade e contribuição desse conhecimento na constituição identitária docente. As transformações ocorridas nas duas últimas décadas foram bem expressas pelo professor Antonio, ao lembrar que até algum tempo atrás, *“predominava um discurso que dizia que o curso da UECE formava professores e o da UFC pesquisadores”*. Em seguida, complementa: *“hoje em dia não é mais, até porque o professor precisa pesquisar também e o pesquisador em algum momento vai ter que entrar em sala de aula”*. (Grifamos). A posição do professor, além de retratar o novo momento do curso de História da UECE, traz o reconhecimento da pesquisa como componente curricular importante na formação docente.

A perspectiva apontada pelos professores entrevistados faz eco aos debates iniciados desde a década de 1980 e ampliados na década de 1990, propondo ampliação do campo de atuação em História. Também se encontra em consonância com a legislação vigente, pois as Diretrizes dos Cursos de História aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CES nº 492/2001) prescreve que o profissional de História deve “estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões”, e, atendidos estes requisitos, o profissional poderá atuar em diferentes campos (museus, memoriais, preservação de patrimônio histórico) que exijam a atuação do historiador, inclusive no magistério. A formação em pesquisa também é enfatizada nas DCNs para Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 001/2002). Ao serem indagados sobre tais orientações, apenas o professor Antonio e o professor Afonso afirmaram conhecê-las bem, contudo, apenas o último foi mais explícito quanto a utilizá-las como referência na sua prática de sala de aula:

Eu penso que é uma referencia para mim, porque se não está claro o que tem que ser feito na Educação Básica, como é que eu posso formar alguém aqui dentro pra ser professor da Educação Básica, se eu não sei o que é Educação Básica. Agora ta, não é só estudar o que é Educação Básica eu acho que a gente tem que pensar, tentar exercer essa Educação Básica. Eu acho que todo professor de universidade devia ter passado por uma sala de aula da Educação Básica, porque se não, fica falando de coisas que não sabe nem o que é. (PROFESSOR AFONSO). (Grifamos).

O professor Afonso aborda uma questão importante e delicada: a necessidade do professor universitário ter vivência como docente na educação básica ou conhecimento mais próximo do trabalho pedagógico nesse contexto. No capítulo 5, ressaltamos que o grupo de professores pesquisados tem experiência na Educação Básica, embora somente três registrem experiência superior a cinco anos, período identificado na literatura sobre ciclo profissional como tempo de iniciação, de aprendizagem das especificidades do trabalho. Este é um conhecimento importante para um formador universitário, assegurando-lhe condições teórico-práticas necessárias para efetivar transformação didática dos conteúdos históricos, no processo de ensinar a ensinar História.

Outro aspecto a ser realçado na fala do professor Afonso refere-se ao fato de a maioria dos entrevistados haver assumido a responsabilidade de não conhecer as DCN's para Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura,

graduação plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001e Resolução CNE/CP nº 001/2002) ou conhecer apenas de maneira superficial, conforme revela a professora Karla: *“a gente têm a área pedagógica e quando foi para fazer essa parte do currículo, isso foi discutido. Mas dizer que eu vivo lendo e acompanhado não”*. O professor Marcos é mais explícito: *“Para dizer a verdade muito superficialmente, eu acho que é uma deficiência. Acho que isso tem a ver com uma deficiência pessoal, (eu não ir atrás) e uma deficiência institucional [...]”*.

Tal situação preocupa, pois o curso de História da UECE funciona na modalidade de licenciatura. A reduzida familiaridade da maioria dos professores pesquisados em relação a uma diretriz que deveria orientar a formação inicial de professores ofertada pela Universidade denota o distanciamento dos professores atuantes em áreas específicas de pautas de teor pedagógico. Barbosa (2008) denuncia o fato de ser necessário romper com o maniqueísmo que continua a prevalecer na maneira de pensarmos. Dentre eles a manutenção da

Oposição/separação entre professor x pesquisador, ensino x pesquisa, produção x transmissão do conhecimento, disciplinas de conteúdo x disciplinas teóricas, teoria e prática pedagógica, dentre outras presentes no discurso acadêmico, são indícios da dificuldade que ainda temos em traduzir ao nível empírico o que pretensamente já superamos ao nível conceitual. (P.390).

Fonseca (2008) já alertava para este risco nos cursos superiores de História, uma vez que a legislação referente a esses cursos silencia quanto ao

[...] papel dos cursos superiores de História na formação do professor e define esses cursos como *locus* privilegiado da formação do bacharel. Logo, o **documento omite o compromisso político pedagógico dos historiadores não apenas com a construção de um novo paradigma de formação, mas com o ensino de história no Brasil.** (P. 66). (Grifamos).

A denúncia feita pela Historiadora ao destacar as brechas deixadas pela legislação vigente (Parecer CNE/CES nº 492/2002 e Resolução CNE/CES nº 13/2002) reaviva um dilema antigo: formar o historiador/pesquisador ou historiador/professor. Sem dúvida, a alteração no objetivo do curso da UECE traz repercussão para a prática pedagógica do professor universitário, que deve alargar sua visão e, ao mesmo tempo, buscar um equilíbrio que permita ao curso formar o historiador-pesquisador e professor. Caso contrário, mesmo que de forma inconsciente, os professores poderão dar ênfase a uma atividade ou a outra, conforme reconhece a professora Karla: *“Eu puxo muito os alunos para a pesquisa, eu tenho essa falha não falo muito de ensino não. Mas sempre que lembro tento me corrigir”*.

A advertência feita por Fonseca torna-se ainda mais pertinente, pois a formação inicial de nível superior em História não pode abrir mão de uma formação específica e pedagógica que contribua para que seus profissionais reconheçam o papel político atribuído à disciplina História no processo de formação dos alunos da educação básica. Vale lembrar que os PCN's (1998) do ensino fundamental trazem entre os objetivos do ensino de História nessa etapa preparar o aluno para

[...] questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL.MEC, 1998, p.43).

Percebe-se que o estudo de História ainda no ensino fundamental tem, de acordo com a legislação vigente, um compromisso com uma formação crítica e social. Isso exige uma formação docente que permita a esse futuro profissional ter conhecimentos do conteúdo histórico e de processos didáticos do ensino de História que o habilite a ensinar seus alunos a questionarem aspectos históricos, adotando elementos que favoreçam uma reflexão consciente.

O fluxograma curricular de 2004, vigente no curso História da UECE, como vimos no Capítulo 5, evidencia um cuidado com a formação em pesquisa e definiu um conjunto de disciplinas nessa área bem superior ao que existia no currículo de 1992, bem como as disciplinas pedagógicas ganharam nova feição, pois antes eram trabalhadas de maneira mais geral e hoje estão diretamente relacionadas ao contexto histórico. Este é o caso da disciplina Didática, antes Didática Geral e, desde então, Didática do Ensino de História, agora ministrada por um historiador formado na área de ensino de História. De acordo com o professor Marcos, isso ocorreu porque a *“prioridade dos pedagogos que estavam dando essa disciplina era atender a um leque maior de preocupações que, necessariamente, não são prioridades para nós dessa área”*. O professor formado na área de ensino de História, ainda segundo nosso entrevistado, *“tem um cruzamento de leituras dos autores que trabalham com a educação e a História”*, razão pela qual o curso optou por *“verticalizar o programa da disciplina Didática do Ensino de História em torno das nossas preocupações, nossas fontes, as duas categorias fundamentais do historiador: espaço e tempo”*.

A argumentação apresentada pelo professor Marcos está pautada na ênfase das especificidades do conhecimento histórico. Por outro lado, vale considerar a advertência presente de modo contundente na investigação e tematização existente acerca da docência no ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 37) alertam para os efeitos perversos de “certo consenso” que nega a necessidade de “formação no campo do ensinar” para o exercício da docência na universidade. Seus defensores pressupõem ser “[...] suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica é a pesquisa e/ ou exercício profissional no campo”. (P.37).

Este entendimento se apoia na premissa de que saber o conteúdo é suficiente para ensiná-los. Avolumam-se, contudo, os registros de professores com titulação de excelência (doutores, pós-doutores, pesquisadores com *expertise* reconhecido), mas sem domínio pedagógico para realizar a transformação didática necessária à promoção de aprendizado por seus discentes. Como sentenciam Pimenta e Anastasiou (2008, p.37); [...] “predomina o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passaram a ser responsáveis a partir do instante em que ingressaram na sala de aula”.

Esta reflexão nos incita a pensar sobre os conhecimentos pedagógicos necessários ao professor. Os objetivos definidos nas ementas das disciplinas Didática Geral e Didática do Ensino de História instigam ainda mais essa análise.

Didática Geral:

Objetivo Geral: **Analisar o processo da comunicação docente a objetivando atitudes.** Objetivos Específicos: **Analisar os pressupostos teóricos que orientam a ação do docente;** Identificar e analisar as diferentes concepções pedagógicas que norteiam a prática escolar; **Conhecer e refletir criticamente a organização e dinâmica de ensino na perspectiva de uma educação transformadora diante dos objetivos, conteúdos, recursos, metodologia e avaliação presentes na ação docente;** Analisar e discutir a importância, limites e possibilidades do planejamento educativo; uma ação educativa comprometida com a transformação social (UECE, 2009). (Grifamos).

Didática do Ensino de História:

Objetivo Geral: **Compreender os diferentes aspectos que constroem a ação docente como uma prática profissional fundamentada em saberes historicamente construídos e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da História no âmbito do saber-fazer no *locus* escolar.** Objetivos Específicos: Refletir sobre os diferentes aspectos da história educacional brasileira e o surgimento da didática; Identificar os princípios básicos que compõem a didática e

sua relevância no Ensino de História; **Caracterizar a didática na educação histórica; Analisar os diferentes aspectos que constroem a ação docente como uma prática profissional fundamentada em saberes historicamente constituídos; Dimensionar o ensino de História como objeto de pesquisa nos diferentes níveis de ensino; Discutir a relação teoria e prática no ensino de História** (UECE, 2009). (Grifamos).

A análise dos objetivos nos permite identificar o fato de que a Didática de Ensino de História se propõe trabalhar os objetivos definidos em Didática Geral, de forma ampliada, e ainda direcionando para aspectos relevantes da própria História, ressaltando os saberes historicamente constituídos e o ensino de História como objeto de pesquisa. Essa abordagem permitiria ao graduando de História uma aproximação com o contexto da pesquisa na perspectiva do ensino e aprendizagem, tal como prevê a legislação vigente, conforme já vimos.

Conhecer os objetivos definidos por essas duas disciplinas nos leva a refletir sobre o papel da Didática no processo de formação dos professores. Candau (2008) nos lembra que o “objeto de estudo da didática é o processo ensino-aprendizagem”. (P, 14). A maneira como o professor pode chegar a esse objetivo, entretanto, pode ocorrer de várias maneiras. Referida autora destaca, ainda, a idéia de que o ensino da Didática já foi centrado apenas nos aspectos técnicos que poderiam levar à efetivação do processo de ensino e aprendizagem, no entanto, hoje o ensino da Didática está situado numa perspectiva que ela denomina de Didática fundamental. Sendo assim, a “Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”. (P.23).

Saber “como” abordar tempo e espaço é fundamental, cabendo não esquecer, todavia, que a forma de ensinar ganha sentido à luz das teorias, valores e princípios educacionais que guiam o agir docente. Assim, nos parece imprescindível assegurar aos discentes do curso de graduação em História conhecimentos que permitam compreender os diferentes matizes que a prática pedagógica pode assumir, tarefa de uma Didática não meramente instrumental.

Um conhecimento pedagógico que contribua no desenvolvimento do papel da pesquisa na formação do profissional de História- é este entendimento que fortalece o interesse em conhecer a prática pedagógica desenvolvida pelos professores pesquisados no

curso de História da UECE/Fortaleza. O que encontramos está sistematizado nos próximos tópicos.

6.2 PESQUISA E REFLEXÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM HISTÓRIA: O QUE PENSAM OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS?

Entendemos que o desenvolvimento de uma prática pedagógica vinculada ao processo de pesquisa e reflexão como componente curricular no contexto da formação docente apresenta relação direta com a compreensão que os docentes têm sobre estas noções. Ao se posicionarem sobre a compreensão que detinham sobre pesquisa, declararam que,

[...] na graduação, na dissertação de mestrado e no doutorado foi à curiosidade. Antes de entrar na graduação eu fiquei muito curioso sobre o que um professor de literatura falava com relação à padaria espiritual. Então a partir daí na graduação eu comecei a entender outros grupos literários em Fortaleza, aí desenvolvi meu mestrado, aí depois vi que outros agentes sociais desenvolveram literatura, além dos intelectuais da academia literária, aí fui para os trabalhadores. Então minha compreensão de pesquisa a princípio é a curiosidade, entender algo que os livros não dizem e que os documentos estão ali apresentando, mas precisam do historiador para poder fazer com eles se tornem ressonantes, tornem-se conhecidos, até então são vozes mortas mais o historiador tá para fazer com que essas vozes possam ter repercussão e possam ser conhecidas por outros historiadores. (PROFESSOR ANTONIO).

[...] pesquisa é uma vivência que você tem na vida em geral e na atividade acadêmica. Eu acho que a pesquisa surge de um questionamento, de uma indagação pessoal que a gente vai tendo em relação a um determinado assunto, e aí você vai tentar responder essas perguntas, essas dúvidas que você tem, a partir de determinadas leituras, então a gente vai pesquisar quem já escreveu sobre isso? Por que escreveu? O que escreveu? Se o que eu estou pensando é pertinente ou não? Então eu acho que a pesquisa é muito ligada a vivência da gente em sala de aula, eu acho que cada aula, mesmo que você esteja repetindo um tema, mas é uma turma diferente, surge um questionamento e uma indagação diferente, e isso leva a buscar respostas. Então, a pesquisa é uma coisa viva e ela é dinâmica, não para ali. (PROFESSORA MARIA).

A pesquisa é assinalada por esses professores como um elemento que surge da curiosidade, da busca de resposta, portanto, como coisa viva; fato reafirmado pelo professor Marcos, quando este diz que “*pesquisa é desejo, pesquisa é inquietação, é curiosidade. Pesquisa é se imbuir de um espírito de detetive, pesquisa tem haver com satisfação*”. O professor Flávio encerra a questão, apresentando a seguinte proposição:

*A Universidade [...] é o lugar da pesquisa [...] a pesquisa é esse lugar de criação, é onde nós criamos. O artista faz a sua obra de arte, o Médico salva... A pesquisa é o nosso momento onde nós criamos tá certo; então a **pesquisa para mim é esse processo de descobrimento ou de tornar o mundo mais complexo. Ter esse olhar mais complexo sobre o mundo que te dá através da pesquisa. Então, para mim isso é o que eu entenderia como pesquisa.***

Podemos depreender dessas afirmações que os docentes pesquisados reconhecem a Universidade como *locus* da pesquisa e que esta emerge de uma busca de resposta, contribuindo assim para a formulação de novos conhecimentos. Destacam ainda alguns dos elementos inerentes à pesquisa: a curiosidade, a busca de respostas, o confronto de pontos de vistas diferentes, conforme apontados por Santos (2002), no Capítulo 4.

Vale salientar, entretanto, que os professores, ao falarem de suas concepções de pesquisa, contribuem para reforçar o que já havíamos relatado nos Capítulos 4 e 5, ao identificarmos no Projeto Pedagógico (2006) do Curso uma preocupação com a formação em pesquisa do aluno. Tal cuidado foi ratificado no currículo de 2004.2 que ainda se encontra em vigor. O foco desse modelo de formação em pesquisa, contudo, parece estar direcionada à preparação do historiador. Esse enfoque pode ser comprovado nas linhas de pesquisa desenvolvidas pelos professores pesquisados no curso de História da UECE (Ver Quadro 12 - Capítulo 5). O professor Paulo ratifica essa ênfase ao acentuar que,

[...] Então parto desse principio e dentro desse principio existem outras características que estão na nossa área, pesquisa em História, necessariamente trabalhado com gêneros, tempos, temporalidade, experiências humanas e como eu sou da área que já te disse, tenho sempre muito cuidado com isso, porque existe uma postura que apregoa que você pode relegar há um segundo plano esse cuidado todo que você deve ter com os métodos, o rigor que você deve ter com o tratamento da documentação, o cuidado que você tem em apurar teoricamente a tua reflexão e eu não prego isso, parto basicamente de que tudo é passível de pesquisa, desde que você reconheça tua própria ignorância, então é grande luta contra a ignorância o obscurantismo, por produção de significado, de sentido para a própria vida.

O professor Paulo indica aspectos cuja adoção na pesquisas histórica acha determinante. O que caracteriza, todavia, a pesquisa histórica? Agra do Ó (2004), garante que a

Pesquisa em História não é outra coisa senão o gesto de se recortar a experiência, estabelecendo um jogo de pertencimentos e de afastamentos. Ao dizer algo, o historiador está se movendo num campo, fazendo com que ele repercuta de alguma forma naquilo que vem a ser a sua obra, e está, também, recusando diálogos, conexões, cruzamentos. (P. 49).

A formação do historiador nesse âmbito teria como principal função, segundo Aróstegui (2006), “nele inculcar, não o conhecimento do que aconteceu na História, isso está nos livros ... mas como se constrói o discurso historiográfico de sua pesquisa”. (P.53).

Durante a análise das entrevistas e de outros documentos, deparamos muitas indicações de atividades e falas atestando que o curso de História da UECE hoje assumiu um compromisso com a formação em pesquisa dos alunos e, ao mesmo tempo, que reconhecem as limitações em torno dessa questão. É importante notar que nem os documentos analisados nem os dos professores pesquisados fazem referência à pesquisa na perspectiva definida nos documentos direcionados à formação inicial dos professores. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 destaca que a pesquisa na formação de professores deve estar diretamente relacionada aos processos de ensino e de desenvolvimento do aluno, conforme vimos no Capítulo 4. De todo modo, a prática da pesquisa tal como é assinalada pelos professores pesquisados tem sua relevância, pois, como destaca Lüdke (2002), não devem ser estabelecidos limites à prática de pesquisa dos professores. Ademais, é certo que estes futuros professores estão tendo a oportunidade de aprender a pesquisar e, como anota Pereira (1999),

A familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica torna-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula. (P. 117).

Concordamos com o autor, considerando o pressuposto de que é somente com a oportunidade de aprender fazendo no contexto de sua formação que esses alunos poderão, no futuro, como professores, desenvolver uma atividade não apenas apoiada em conhecimentos já produzidos, mas que se achem aptos a produzir conhecimentos. Além disso, a pesquisa fornece elementos para o processo de flexibilidade a ser desenvolvido por esses professores. Qual, entretanto, a compreensão dos professores universitários pesquisados sobre a reflexão?

A professora Karla exprime que a “*reflexão é primordial na pesquisa histórica*”. Para o professor Paulo, a reflexão está intrinsecamente ligada a um exercício de introspecção, como podemos ver a seguir:

É essa pausa essa saída do ritmo cotidiano para se projetar noutra situação, para se projetar noutra realidade. Sem esse exercício de projeção, que é necessariamente um de sair de si, jogar para fora de si, não vejo como a gente fazer nada. Penso que a reflexão é justamente a projeção nesse outro real, nessa outra realidade, nesse outro eu, é o momento que você sai do seu próprio time de fazer as coisas de ser o que é para perceber, que é o fundamento da coexistência, do respeito mútuo, enfim do próprio debate de ideias mesmo. Eu não preciso necessariamente te matar para negar teoricamente o que você diz, você não é minha inimiga. A gente pode ter uma

divergência bastante estimulante no campo das ideias e um debate muito profícuo, mantendo amizade, pelo simples fato de eu ter a capacidade de me projetar em ti. E, aliás, capacidade de projetar no outro, na outra realidade, que eu acho que é fazer reflexão. Parar para te projetar é justamente o que te dá força, para entender como a lógica da constituição do pensamento funciona, que é fundamentalmente afetivo, é insano passar o tempo da vida que a gente passar pesquisando, isso não é nada científico, num é nada, é extremamente emotivo, emocional, passional, parcimonioso. (PROFESSOR PAULO).

Esse exercício de introspecção é o que Garcia (1992) denomina de primeira etapa de reflexão, marcada por uma interiorização pessoal. Mencionado autor ainda define, conforme vimos no Capítulo 4, mais duas formas de reflexão: o exame e a indagação. Os professores João e Antonio definem reflexão dentro da segunda forma indicada por Garcia. Para o primeiro, refletir “*é você analisar, é você refletir, é você discutir*”. Para o segundo, refletir é

[...] pensar a complexidade de um determinado assunto, de um determinado tema de uma determinada vivência ou de uma determinada experiência histórica e também ver qual o sentido do conhecimento que ele vai produzir que ele vai refletir, como vai repassar para os alunos. (PROFESSOR ANTONIO).

A segunda forma de reflexão encontra-se mais próxima da ação. A indagação, terceira forma de reflexão ressaltada por Garcia (1992), foi identificada nas falas dos professores Maria e Flávio

[...] a reflexão sobre a minha prática pedagógica, eu nunca me satisfiz com minha prática pedagógica, por que eu acho que sempre falta alguma coisa, então, a minha reflexão nesse sentido da prática pedagógica, é a busca de um ideal que eu tenho, um ideal como educadora, como pesquisadora, como professora de um modo geral. A reflexão é uma inquietação cotidiana que a gente tem em sempre está pensando o meu papel como professora, educadora e todo o mais. (PROFESSORA MARIA).

[...] reflexão crítica, a reflexão, ela deve ser um exercício crítico, um exercício de pensar o mundo de uma forma crítica. Eu acho que não é só pensar o mundo, é pensar o mundo de forma crítica, por tanto pensar o mundo de forma crítica que leva a intervenções, intervenções as mais amplas, inclusive na sala de aula, ou seja, para os nossos futuros professores o que é que seria essa intervenção? Intervenção na sala de aula, intervenção no seu compromisso com a produção e com a discussão do saber em sala de aula. (PROFESSOR FLÁVIO).

Ao versar sobre a reflexão como um exercício crítico para pensar o mundo, o professor Flávio colabora com uma afirmação de Gómez (1992), segundo a qual a

[...] reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória, mas em esquemas de pensamento mais genérico ativado pelo indivíduo quando interpreta a

realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (P.103).

Desde o momento em que a reflexão passa a ser compreendida como exercício complexo, que envolve não apenas os conhecimentos teóricos, mas a própria experiência vivida pela pessoa, o profissional ganha consciência perante esse processo e passa a refletir *na* e *sobre* ação. Como anota Schön (1992), o professor converte-se em um investigador de sua prática e afasta-se cada vez mais de modelos que buscam apenas reproduzir conhecimento. Essa posição é defendida pela professora Maria, que relaciona a reflexão a uma vivência. No seu entender, “*a reflexão é uma inquietação cotidiana que a gente tem sempre que está pensando no meu papel como professora, educadora e todo mais*”.

O professor Afonso, por sua vez, exprime que todo ser humano é reflexivo. Com esta asserção passa a questionar o que ele chama de “*conversa de professor reflexivo*”. Para ele, esse discurso é o mesmo que malhar em ferro frio. Assim argumenta:

[...] você não pode refletir ou interpretar se você só tem uma possibilidade de acesso a um tipo de conhecimento. Por exemplo, os professores trabalham nas escolas básicas com um livro texto para o aluno, e aí esse aluno não tem outra fonte, a não ser o livro texto. Então como é que ele pode refletir, como é que pode interpretar se só tem uma fonte? Então o que é que ele vai fazer é reproduzir. Então, trabalhar com a perspectiva de reflexão é trabalhar numa perspectiva que as pessoas tenham várias possibilidades de análise para poder fazer comparação e aí sim gerar um ato interpretativo. Agora muitas vezes essa turma que fala de reflexão, só trabalha com uma versão teórica. Eu não sei como é que a pessoa trabalha com uma versão teórica e quer que o outro seja reflexivo, reflexivo é aquele que possui várias possibilidades de acesso a várias teorias para poder, dessas teorias, ele fazer opções, fazer escolhas, comparações, e aí sim fazer o que chamo de ato reflexivo. A reflexão é uma tomada de decisão, o ato reflexivo é uma tomada de decisão perante a realidade, perante o conhecimento..

O professor Afonso toca em um ponto delicado da ação docente, seja na educação básica e/ou na educação superior, pois, segundo ele, é quase impossível se promover um processo de crítica do conhecimento quando o professor do ensino básico costuma trabalhar apenas com uma fonte documental, no caso, o livro-texto, que se torna o balizador de suas aulas. Sem dúvida, esse é um obstáculo que precisa ser superado no interior das nossas escolas de educação básica e até mesmo no ensino superior. Entendemos, porém, que a ausência de condições materiais não pode ser utilizada como desculpa para a não-realização de um trabalho que favoreça o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos. Com efeito, retomamos uma afirmação de Pinsk e Pinsk (2008) (destacada no Capítulo 4), quando

exprimem que, se o professor não tiver uma bagagem sólida de conhecimentos, ele não fará um bom trabalho nem com todos os materiais disponíveis, ao passo que, se este for um bom profissional, pode se aproveitar das falhas para promover a capacidade de crítica e reflexão dos seus alunos.

É importante destacar, ainda, que os PCN do ensino fundamental determinam, entre os objetivos para essa etapa, que os seus alunos sejam capazes de: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. E, além disso, devem estar aptos a “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. (BRASIL. MEC 1998, p.7). Essa formação exige a superação de um modelo de ensino centrado apenas na decoração de dados, fatos e f ormulas. A proposta de um novo modelo de ensino pode ser confirmada nos PCN+ (2002). Esse documento prop oe a reformulação do ensino m edio, que ultrapasse um simples preparat orio para o exame vestibular ou ainda uma formação t ecnica:

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL. MEC, 2002, p. 9)

Os dois documentos indicam elementos da atividade reflexiva: o questionamento, a utilização das informações disponíveis, a capacidade de argumentar, de analisar, de elaborar críticas etc. Estas são posições defendidas na formação de profissionais reflexivos, dentre eles o professor. E mesmo o professor Afonso, questionando a teoria do professor reflexivo, aponta para pressupostos deste sistema, quando ressalta a reflexão como uma tomada de decisão perante a realidade do conhecimento. Sch n (1992) destaca que o professor reflexivo precisa tomar consciência de sua aprendizagem e de como as crianç as aprendem. Além disso, a reflexão dentro desta perspectiva de formação precisa ser aprendida pelos graduandos. Como esteio nessa compreensão, procuramos saber como os professores pesquisados entendiam a relação entre reflexão e formação profissional de nível superior. Ao responderem aos questionamentos, realç aram aspectos comuns. Vejamos o que diz o professor Flávio:

A formação do ensino superior é lugar por excelência da formação crítica, reflexiva; não é que o ensino fundamental e médio, ensino básico, não devesse levar isso, claro que deve e pode certo, mas é óbvio que pela própria[época], quer dizer, no Ensino Básico né, são crianças, são adolescentes que estão em processo de formação, que tem uma perspectiva crítica, óbvio, mas eu imagino que nesse momento que nós estamos na Universidade essa perspectiva se amplia, se potencializa; a perspectiva de que uma atitude crítica, uma formação crítica, ela se amplia pela própria, pelas próprias condições em que esse aluno universitário tem[...].

Os demais professores, apesar de entenderem que a universidade deveria ser um espaço de formação reflexiva, sinalizaram dificuldades nessa questão. O professor João foi contundente: “a relação [entre reflexão e formação profissional] eu acho que ela é fundamental, entendeu. Agora, eu repito o que eu já disse para você, o problema é que nós muito discutimos sobre isso, e pouco realizamos”, posição que parece encontrar respaldo nas falas das professoras Karla e Maria, que dizem:

Na verdade na formação de nível superior está faltando reflexão, são poucos os alunos que chegam para você refletindo sobre o próprio objeto de estudo. Porque assim, refletir é você estabelecer uma compreensão sobre o seu objeto de estudo para além dos documentos, além da bibliografia. Refletir de um modo geral é muito difícil, refletir sobre a vida, os problemas, etc. As pessoas estão refletindo muito pouco, os professores muitas vezes tem seus ídolos e chegam na sala de aula e só repetem endeusando determinados ícones do conhecimento e querendo que os alunos façam o mesmo. E muitas se o aluno tiver uma percepção diferente da dele aí já se cria um problema. Existe um grupo que só que, por exemplo, estudar o materialismo histórico e eu sempre digo que eles precisam estudar outros teóricos se não eles vão brigar com quem. (PROFESSORA KARLA).

Ah, eu acho que não tem uma reflexão no sentido de inquietação, impulsionar para uma atitude diferente. Muitas vezes, grande parte das pessoas vai para o Ensino Superior sem entender muito bem que o papel do professor, eu não acho que seja só no Ensino Superior, mas qualquer professor, sempre tem que está ligado a pesquisar, a continuar estabelecendo pesquisa, colocando indagações. E parece que isso não é uma consciência geral que a gente tem. Que quando você vai pro Ensino Superior, você vai pra uma carreira que você nunca mais vai parar de estudar, nunca mais (risos). (PROFESSORA MARIA).

O posicionamento apresentado pelos professores entrevistados é no mínimo intrigante, uma vez que estes reconhecem a universidade como espaço primordial de reflexão, e, ao mesmo tempo asseveram que esta parece estar ausente do processo de formação profissional. É perceptível, nos discursos dos docentes universitários pesquisados o fato de que estes não se reconhecem como responsáveis pela tarefa de promover a capacidade reflexiva do aluno.

Quando, porém, indagamos sobre a relação entre a reflexão e a formação de professores, estes apresentaram as seguintes respostas:

*Olhe, eu penso que é quase a mesma perspectiva, porque formar professores, primeiro, você tem que está pensando o que se acredita dentro da Universidade, percebendo Universidade como esse lúdico, como essa diversidade, e tem que pensar as necessidades de quem está fora. Então não adianta eu tentar formar alguém só com os meus ideais aqui dentro, tenho que formar alguém a partir da multiplicidade de ideais e valores que a Universidade tem, com as necessidades de quem está lá fora, então eu acho que a Universidade tem que olhar mais para quem está lá fora, as necessidades na sociedade, as necessidades de formação. **Então em quanto a Universidade não entrar em sintonia com esse mundo que está fora dos quatro muros dela, a Universidade vai ficar malhando em ferro frio. O que a gente percebe é que muitos professores que saem daqui de dentro, quando chegam lá fora, não encontram respostas, ou não encontram nem a... Não estão nem preparados para encontrar essas respostas, as necessidades que estão fora da Universidade. Então não é que você sai daqui com respostas, mas é que você saia preparado para procurar respostas, e muitos não estão saindo assim. Você vê, a pesquisa tem relação direta com isso, se o aluno não aprender a pesquisar não vai aprender nunca a procurar soluções.** (PROFESSOR AFONSO). (Grifamos)*

Também acho que falta reflexão. Às vezes pensando como a escola é pouco atrativa, sempre o professor falando e os alunos ouvindo e entre os professores mesmos. Por exemplo, na universidade as vezes tem um professor que está a dez anos com a mesma disciplina e trabalha da mesma forma, não muda nem texto. Onde está a reflexão, como vai formar alguém reflexivo. (PROFESSORA KARLA). (Grifamos)

Também aqui os docentes pesquisados asseguram que a reflexão está ausente da formação docente. A professora Karla denuncia o fato de que é impossível haver uma formação reflexiva se o professor universitário, responsável em primeira instância por esse processo, não promove atividades que favoreçam a reflexão dos graduandos. Tal posicionamento também pode ser depreendido da afirmação do professor Afonso, quando este exprime que a universidade não está preparando os futuros professores para que estejam aptos a procurar respostas fora do seu âmbito. Novamente, é notável a idéia de que os docentes não se posicionam como responsáveis por este trabalho.

De outra parte, os professores Antonio, Maria e Flávio, exibem posições mais brandas com relação a este ponto. Eles entendem que o curso de História desenvolve atividades que podem contribuir para a formação de um professor reflexivo, conforme podemos identificar nos discursos seguintes.

O nosso curso agora, quando investe na questão da pesquisa, investe tentando criar essa reflexão no aluno, de que o professor não vai dar aula, quer dizer, você não é licenciado a bacharel, você é um profissional da área de História, e se você é um profissional da área de História, você tem que está preparado para trabalhar em um museu, pra trabalhar em uma sala de aula, para trabalhar na área do turismo, enfim, você pode fazer várias coisas e não só a sala de aula.[...]E está implícito essa preocupação, que é a reflexão de o que é um profissional hoje, no século XXI, ele tem que está preparado para enfrentar várias batalhas o mercado de trabalho, e se você cristaliza em uma área só, você impede também que esse

profissional atue em diferentes áreas. Então aí está uma reflexão, já indicando o encaminhamento desse profissional para um mercado que é gigantesco. (PROFESSORA MARIA). (Grifamos).

[...] nós estamos formando professores que vão levar para a sua prática em sala de aula essa capacidade crítica, eu acho que o papel da Universidade é esse, é formar futuros profissionais críticos, que repassem para os seus alunos que não necessariamente vão ser historiadores ou professores de História, mas que aquele aluno que foi aluno do professor formado por nós na Universidade, seja ele médico, seja ele advogado, seja ele engenheiro, ele tenha uma capacidade de ver o mundo de uma forma que não seja uma visão conformada, ou conformista da realidade, independente de qual seja o rumo que ele vai seguir. (PROFESSOR FLÁVIO). (Grifamos).

Por que é interessante que o profissional de História que cursa um centro de excelência em nível superior ele possa entender o que pode ser melhorado como futuro professor, futuro pesquisador o que pode ser melhorado na prática docente. Então a reflexão eu imagino nesse sentido. A universidade ela proporciona uma possibilidade maior de entender a complexidade dos temas, a complexidade do processo social, são muitos autores, muitos livros, muitas teorias, são muitos interesses também envolvidos na forma de entender a realidade social, então eu vejo nesse sentido que o futuro profissional de História, eu penso isso como professor do magistério superior, imagino que o futuro profissional de História ela possa entender essa complexidade da vida social, que eles possam desenvolver metodologias para repassar para esses futuros alunos que o social não é um movimento unilateral, não é um movimento que caminha para uma progressão cartesiana, mas é um movimento que ele está sendo perpassado por experiências do passado e por demandas que ainda nem aconteceram, aliás, demandas que a sociedade produz de algo que poderia acontecer. (PROFESSOR ANTONIO). (Grifamos).

Outro aspecto que cabe sublinhar se refere ao foco da reflexão promovida no contexto da formação docente. Notemos que a professora Maria identifica a formação em pesquisa como componente importante para a formação reflexiva do futuro professor. Os outros três professores, ao se referirem à formação reflexiva do futuro professor, a relacionam a uma capacidade crítica de análise das relações sociais complexas onde estão inseridos. Não fazem referência, todavia, a ideia de reflexão *na e sobre* a própria prática docente, conforme sinalizado pela literatura que trata da formação de professores e a legislação vigente. Por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece que a formação do graduando de licenciatura deve ser orientada pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação, utilizando situações-problemas como uma estratégia didática privilegiada (Parágrafo único), procedimento esse que deve privilegiar situações ligadas à prática docente.

Considerando que o exercício reflexivo dos futuros professores sugere relação intrínseca com a formação em pesquisa, indagamos aos docentes investigados se suas práticas pedagógicas favoreciam ao desenvolvimento de um comportamento investigativo entre os

alunos. Estes, na sua maioria, relataram que sim. Apenas um disse não ter certeza, assim se posicionando: *“talvez essa fosse uma pergunta legal para os alunos, se foi legal se não foi. Nunca fiz, talvez, esse seja um instrumento de avaliação que a gente precise até vê depois quais as disciplinas que ajudaram. Mas eu nunca tive esse tipo de retorno”* (PROFESSOR PAULO). A fala deste docente é reveladora quanto à falta de avaliação da ação didática por ele desenvolvida e, até mesmo, por parte dos outros professores, pois, apesar de a maioria ter afirmado positivamente quanto a questão que se refere ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, as respostas parecem estar pautadas em impressões subjetivas e não em dados, visto que nenhum deles fez referência a indicadores concretos que nos permitissem avaliar de maneira real o assunto.

Para a professora Maria, *a “postura investigativa é sempre parcial, geralmente naqueles (alunos) que tem mais aquela curiosidade de investigar, de pesquisar, mas eu acho que ela sucinta uma vontade de ler outras coisas”*. Esta posição é reforçada pelo professor Afonso, ao destacar que os alunos que mais se interessam pela atividade de pesquisar vão ser instigados a partir de determinadas discussões que ocorrem em sala de aula. Em suas palavras, *“aqueles que percebem a necessidade de ter esse espírito mais investigativo, correm atrás e começam a ler e estudar”*, ou seja, para ele, o envolvimento dos alunos na prática de pesquisa tem início ainda nas atividades de leitura e debate dos textos estudados. Esse professor também fez referência à exploração de textos pautada em problematizações, como um componente que contribui para o desenvolvimento do espírito investigativo dos alunos. A leitura como instrumento de formação para a pesquisa também é apontada pelo professor Flávio, que esclarece:

[...] é por acreditar nisso que eu invisto nelas. Essa perspectiva ela vai aguçar o senso crítico, a criticidade certo, não só aos textos estabelecidos, mas aqueles textos que vão virar objeto de reflexão empírica, de pesquisas dos próprios alunos em sua monografia, ou seja, as fontes que eles vão utilizar né, então essa capacidade crítica ela tem que ser não só não para os textos de apoio nas salas de aula, mas pensando as fontes como sendo algo que deva ser lido em sentido amplo, essas leituras tem que ser críticas né, e requer do pesquisador uma posição ativa. E por outro lado, imagino que essa minha forma de conduzir em sala de aula leva também, como eu estava falando, pro exercício da escrita, que para nós professores, ou historiadores, pesquisadores, ambos, é fundamental o exercício da escrita.

Os discursos dos professores encontram respaldo em outras falas, os quais entendem que o próprio curso hoje tem esse desafio: favorecer o exercício da pesquisa, condição para que os alunos elaborem uma monografia, como trabalho de conclusão de curso.

Em suas entrevistas, esses professores deixam subentendido a idéia de que as atividades desenvolvidas em sala de aula são um contributo importante para o desenvolvimento de um espírito investigativo, pois vão desde a exploração de textos, mediante questionamentos, o desenvolvimento capacidade de análise crítica, a evolução da capacidade de escrita, a redação de uma monografia. Sobre este ponto, o professor Antonio destaca:

Eu falo sempre que todo mundo tem que desenvolver um tema de pesquisa. Além das disciplinas que eu leciono eu também oriento monografia. Então dentro das aulas quando a gente faz uma referência a um assunto ou outro do nosso cotidiano até para que eles possam ilustrar melhor alguns conflitos que estão em algum momento compreendidos, num processo de permanência histórica. Eu tenho falado sobre a necessidade de se investigar mais aquele tema, por conta de jornais de época. Seja no mestrado ou no doutorado a gente tem percebido que determinados temas não foram desenvolvidos, as problemáticas que estão naquela documentação histórica. Então eles podem ir até elas ir desenvolvem suas pesquisas. Eu espero que isso não tenha apenas a ressonância para que eles possam desenvolver a monografia ou pensem numa pós-graduação, mas se for até ai está de bom tamanho, mas seria excelente que eles pudessem se preocupar com uma pesquisa que tivesse ressonância é o que eu sempre digo não adianta fazer uma tese de doutorado que ganhou o prêmio da CAPES, se a tua tese vai ficar no porão da biblioteca, não têm uma repercussão para a comunidade que é o mais importante é isso fazer o conhecimento circular.

Ao orientar os alunos na busca por um tema de pesquisa para ser desenvolvido não apenas na graduação, mas num possível mestrado, e até em um doutorado, o professor apresenta possibilidades de continuidade de formação para os alunos. Assim, observamos a existência de um movimento para apresentar aos alunos da graduação o que é produzindo no mestrado. O professor Paulo informou que, para auxiliar seus alunos a conhecerem a infinidade de campos de pesquisa na História e para que estes possam compreender parte do processo, costumar levar

[...] gente que fez, meus alunos do mestrado, estando aqui e não estando muito atarefado eu peço, vamos lá na sala da (graduação) falar com o pessoal, daqui a pouco o cara vai, fala o que é o trabalho dele, levo pessoas que trabalham com coisas inusitadas. O (...) sempre vai que é meu orientando no mestrado e trabalha com 'mang bitch' que é um som que eles conhecem. Já levei gente que trabalha com integralismo, que trabalha com greves dos catraieiros, que é a leitura da resenha desse semestre. Enfim eu vou levando essas coisas que é para eles perceberem como é que esses caras fazem isso, as vezes gente muito jovem. Gente que ta terminando a graduação que fez um bom projeto, uma boa monografia, eu digo, ei cara vêm cá vamos trocar uma idéia com os meninos, que é gente muito próxima deles, está saindo do curso e ta fresquinho. Dá o depoimento, diz como produziu, o pessoal se interessa pergunta. Eu acho que isso gera campo para eles.

O fato detalhado pelo professor pode ser identificado como de aproximação entre ensino e pesquisa no contexto da sala de aula do curso de História da UECE ainda no primeiro

semestre. O professor Marcos define assim a sua prática como atividade que contribui para o desenvolvimento do espírito investigativo nos seus alunos, no último semestre:

Sem dúvida, porque a minha disciplina mexe com a prática da pesquisa e a gente, vez por outra, faz a visita nas instituições, como: arquivo público, biblioteca, museus, museu da imagem e do som. Tem colegas aqui que passam mais de um mês nessas instituições, eu mesmo já fiz essa experiência. Então, a gente oportuniza o aluno discutir o capítulo, discutir metodologicamente como ele está utilizando as fontes, como é que essas fontes estão dialogando com a teoria. Então, a contribuição pedagógica que eu vejo é na oportunização do debate, na exigência de nossa área que o aluno elabore uma idéia. Inicialmente o aluno chega sem tema, esse aí tá tudo na UTI. A gente tira o aluno da UTI quando ele tem um tema, pelo menos um tema. Ai ele fica na sala de recuperação, depois a gente coloca o aluno para ir para o quarto onde pode receber visitas, ele já têm um objeto de pesquisa. Do objeto de pesquisa, ele só vai ter alta quando tiver a problematização.. [...] E aí a nossa contribuição é acompanhar essa maturação inicial do aluno e compor por exemplo, uma problematização que nunca parar de ser elaborada, a problematização vai amadurecendo na medida em que você vai investigando.[...] Então, eu acho que uma das contribuições pedagógicas da gente é acompanhar o passo a passo. Ver a desenvoltura dele. Uma coisa que é muito específica da nossa área o vai e vem de correções. [...] Esse acompanhamento de um capítulo, de um projeto de pesquisa, geralmente a gente ler duas vezes o mesmo projeto até chegar num certo ponto. Isso é uma contribuição pedagógica, onde estamos fazendo observações, pontuando deficiências, mostrando os potenciais, sugerindo, trocando ideias. Isso é um espaço pedagógico muito interessante.

A apreciação dos discursos dos professores entrevistados nos permite concluir que estes compreendem a prática pedagógica por eles desenvolvida como fator cooperativo para uma formação em pesquisa dos graduandos do curso de História da UECE Fortaleza, apesar de algumas contradições presentes nas próprias falas e de um deles textualmente ter reconhecido jamais haver feito um levantamento acerca dessa questão. No próximo tópico vamos conhecer como essa prática pedagógica se efetiva no dia a dia da sala de aula.

6.3 A FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: A ENTRADA NESSE ESPAÇO FORMATIVO

Visando a conhecer a prática dos professores pesquisados, iniciamos um levantamento pelo planejamento realizado por estes profissionais, a fim de identificar como estes pensam e planejam as suas aulas. Nesse tópico, centraremos nossa análise nas falas dos professores observados, visto que a observação nos permitiu realizar uma aproximação maior entre os discursos e a prática. Os professores ouvidos destacaram que planejam as aulas utilizando como referência as ementas das disciplinas, porém estas não são percebidas como algo inflexível, mas sim como elemento norteador e com suporte no qual eles desenvolvem os planejamentos, buscando atender as necessidades específicas da disciplina e dos alunos. Para

o professor Antonio: “a [sua] prática pedagógica vai se adaptando as disciplinas que [vai] lecionando”. O professor Paulo, por sua vez, é mais específico:

*Como estou com essa disciplina há algum tempo eu sempre faço um **planejamento anualmente**, que aí são dois semestres, mas sempre levando em consideração o resultado que obtive com o planejamento anterior. **A estrutura dela varia um pouquinho, embora eu não possa mexer na ementa, mas vou variando um pouco a abordagem dos aspectos que eu trato.**[...] Então os resultados que venho obtendo nos últimos anos vem me dando as referências de que tipo de mudanças, que faço a cada ano. Faço as alterações de texto em uma primeira turma, se ficar legal, se os resultados forem bons eu mantenho e aplico numa segunda turma. Quando for no final do ano para ofertar a disciplina para o ano seguinte eu altero ou mantenho, mas enfim também sem grandes quebras para que você não tenha um nível de disparidade na formação que a gente oferece de um modo geral. **Também vão aparecendo questões e dependendo do nível de questões que apareçam eu também vou alterando em função delas.** [...] Enfim varia um pouco dependendo do tipo de público que eu vou ter para trabalhar a disciplina, principalmente introdução que de ano a ano, varia bastante de público que eu vou ter em cada disciplina. Metodologia não que é uma disciplina do currículo antigo, das pessoas que entraram nos anos 1990, geralmente pessoas que ainda tem muita dificuldade para elaborar texto, elaborar projeto e não tem tempo, trabalham o dia inteiro, então a disciplina é montada basicamente em cima de método e prática de pesquisa propriamente dita.*

O relato transcrito sublinha alguns aspectos importantes do planejamento docente: a utilização da ementa da disciplina como referencial, a avaliação dos resultados obtidos com a turma anterior para que possa servir de balizador para o próximo planejamento e o tipo de público que atende, uma vez que ministra disciplinas para os alunos acompanhantes do currículo de 2004.2 e estudantes ainda vinculados ao currículo de 1992, que, segundo o professor Paulo, compõem grupos com características bem diferentes. Do ponto de vista didático, essa é uma preocupação importante, pois, como anota Silva (2009),

É uma obrigação da Universidade ter os programas e os conteúdos organizados dos cursos e disciplinas que oferece. Cabe perguntar, porém, como é possível aplicar mecanicamente um programa se o professor ainda não conheceu os alunos? Os programas devem passar por ajustes nos seus conteúdos mesmo quando mantida a forma. (P. 104).

A fala da autora corrobora a dos sujeitos pesquisados, considerando a necessidade de o professor universitário conhecer os seus alunos e buscar entender suas demandas e não se ater apenas a um ementário, fechando-se para qualquer possibilidade de alteração. Quando o professor faz seu planejamento considerando as expectativas da turma, ele rompe com um modelo de ensino linear. Pensar no aluno é um passo importante para a adoção de práticas pedagógicas que preparem esses futuros profissionais da História, potencialmente futuros professores da educação básica, a para os desafios que terão que vivenciar no porvir.

Quando, porém, solicitamos que os dois docentes observados descrevessem sua prática, estes centraram suas descrições nas principais estratégias de ensino utilizadas, em vez de abordar outros aspectos importantes da prática pedagógica, que apresentam uma relação direta com a visão que estes têm do que é ensinar e aprender; da relação com o grupo e a gestão da aula no dia a dia. Essa omissão pode estar relacionada a uma percepção instrumental por parte desses profissionais quanto à ideia de prática pedagógica. Tentamos, então, com origem nas descrições das estratégias, e do que foi sendo observado, identificar alguns dos outros elementos inerentes à prática pedagógica. A utilização de recursos didáticos, tais como o uso de filmes, imagens, visita a museus, aula de campo, foi citada por eles como estratégias importantes de ensino. O professor Antonio, por exemplo, destaca:

A gente também em História Medieval trabalha muito com o uso de imagens, História das Artes, História das cidades com uso de mapas. Imagens do período principalmente no que diz respeito à espiritualidade medieval, ao cotidiano, a sexualidade. A gente tem pegado muito essas ilustrações iconográficas que estão disponibilizadas tanto na internet, quanto em livros de autores que reproduziram. Livros de História da Arte eu manuseio bastante em sala de aula para a gente entender quais as expressões arquitetônicas em determinados momentos da História Medieval.

Para o professor Antonio, os recursos iconográficos são um apoio importante, especialmente para a disciplina História Medieval, hajam vistas as dificuldades dos alunos em conseguirem visualizar o conteúdo, considerado como muito longe da realidade deles. Referido professor reportou-se ainda, a importância das atividades práticas para que os alunos possam estabelecer um *link* entre as permanências e as mudanças históricas na sociedade. Sendo assim, ele tentou viabilizar aulas de campo, especialmente para as regiões interioranas. Já o professor Paulo indica como elementos da sua prática:

*A orientação básica, como é uma disciplina de primeiro semestre voltado para introdução eu **mantenho dois eixos: um para pesquisa e outro mais voltado para a sala de aula que é um pouco do que você viu.**[...] Então uma **prova escrita, resenha, os seminários que foi uma coisa que mudei em função de uma realidade mais interna nossa, depois a gente outra avaliação escrita e um trabalho de aplicação que não vale nota, mas que é sempre feito pelas equipes e geralmente eu escolho uma obra literária para a gente fazer trabalho em campo ou locus, para que eles possam associar um pouco as práticas que a gente está discutindo teoricamente, ao exercício de historiar e vem mais uma avaliação escrita e que fica na peneira do NEF, faz mais uma.***

Mencionado docente faz referência a dois eixos centrais de sua prática: a pesquisa e outro que denomina de mais voltado para a prática da sala de aula. Para as pesquisas de campo, ele adota a leitura de uma obra literária para que os alunos possam, em seguida,

buscar identificar o que está posto no livro e o que eles encontram no local. Uma das atividades diretamente por ele relacionada ao eixo da pesquisa foi a aula de campo. Ao ser indagado sobre a importância da aula de campo, afirmou:

A aula de campo é onde a gente junta tudo. Primeiro: aplicabilidade do que a gente discutiu em sala dos conceitos, das teorias e depois, prática, neguinho na aula de campo se revela; segundo, é muito prazeroso, apesar de quando faço aula de campo, faço o dia todo, fica tudo mundo cansado, mas a oportunidade de convivência é muito gratificante, quebra o gelo. Dá para tratar melhor com as pessoas, sair do ambiente fechado da sala é muito bom e tem um aspecto lúdico, peripatético de você está caminhando e conversado com as pessoas e você está sempre conversando com pessoas diferentes, o tempo inteiro. Além de está sempre explorando aspectos, você fala uma coisa, alguém conhece outra fala, quando você vê tem um olhinho brilhando. Pena que existe alguns complicadores, como a segurança, geralmente marco os meus campos aos domingos, já tentei no sábado não deu certo, tentei durante a semana não deu certo.

O professor Paulo destaca dois aspectos fundamentais: o primeiro como exercício prático, para os alunos, do que foi estudado, discutido em sala de aula; o segundo refere-se à aproximação com os alunos, elemento fundamental para consolidar a relação vincular entre professor e aluno.

O professor Paulo também fez referência ao processo avaliativo em forma de prova escrita, produção de resenhas e os seminários. Na aula do dia 17 de março, ele devolveu a segunda avaliação escrita que havia realizado com o grupo. Todas as provas foram devolvidas devidamente comentadas e este, à medida que ia entregando as avaliações ao grupo, fez ponderações sobre em que o grupo havia avançado e as dificuldades que permaneciam. No final da aula, pediu para conversar com um aluno, cuja nota havia ficado abaixo do esperado. O professor Antonio também procede de modo similar ao ora relatado. No dia 25 de fevereiro, presenciamos a devolução de uma das provas escritas e também identificamos o fato de que estas estavam devidamente comentadas. Só que este solicitou aos alunos que não tinham obtido boas notas que refizessem a avaliação. Ao ser inquirido sobre essa ação, este respondeu:

[...] é muito cômodo dar uma nota abaixo da média e colocar todos em NEF, pegar ler o texto a prova ver que está comprometido, fazer comentários escritos e depois comentários gerais em sala de aula e depois devolver. Eu faço isso para provar a eles que 'aqueles' limites, podem ser superados, como é que eles podem ser superados? Mediante uma leitura mais atenta, mediante o cuidado que todo profissional, historiador ou não tem que ter em relação a sua escrita. O professor ele não é um repassador de ideias e de textos, ele é um produtor de ideias e de textos.

Sem dúvida, esse é um exercício interessante para os alunos, pois podem repensar sobre o que escreveram e, com amparo nas observações do professor e de uma nova leitura, voltar a se debruçar sobre o texto e reorganizar melhor sua produção. Esse é um exercício importante para a prática da escrita, que precisa muitas vezes ser refeita, burilada, melhorada, e não apenas ter os erros apontados, consoante é comum os professores fazerem.

Ainda sobre a avaliação da aprendizagem, os dois professores utilizam os seminários como parte desse processo, adotando critérios diferentes para atribuir a nota. O professor Antonio costuma aferir duas notas, segundo ele, *“uma pela apresentação coletiva e outra pela apresentação individual. Apresentação coletiva [vale] de 0 a 5 e apresentação individual 0 a 5. Somatório das duas vale de 0 a 10”*. O professor Paulo utiliza, além da sua avaliação, o critério da autoavaliação. Acompanhamos de perto essa atividade ocorrida no dia 12 de fevereiro. Após a devolução dos trabalhos escritos com observações referentes ao material produzido e as apresentações, solicitou que as equipes atribuíssem notas a cada membro, levando em consideração as ponderações que ele havia feito por escrito nos trabalhos. As equipes deveriam atribuir notas e informar os critérios usados. No primeiro momento, foi possível notar certa inquietação nos grupos, mas a maioria foi bem criteriosa, conforme pode ser conferido a seguir.

- ✓ A primeira equipe, disse que usou três critérios: o envolvimento durante a etapa da pesquisa, a participação propriamente dita e apresentação. A maior nota atribuída foi nove (9,0) e a menor foi oito (8,0).
- ✓ A segunda equipe também afirmou ter usando três critérios: pesquisa, entrosamento e apresentação. Atribuíram uma nota para cada uma das etapas e em seguida, dividiram por três. Sendo assim a maior nota foi noventa e seis (9,6) e a menor oitenta e três (8,3).
- ✓ A terceira equipe ressaltou que usou os mesmos critérios da equipe anterior, ou seja, pesquisa, entrosamento e apresentação. A maior nota foi noventa e cinco (9,5) e a menor oitenta e seis (8,6)

- ✓ A quarta equipe destacou que o grupo havia tido muitas dificuldades, especialmente com entrosamento da equipe, porém, como no fim tudo havia acabado bem, atribuíram como maior nota um nove (9,0) e menor oito (8,0).
- ✓ A quinta equipe apontou também a pesquisa, participação e entrosamento como critérios para atribuição de notas. Falou um pouco das dificuldades vivenciadas e, como as haviam superado, conferiram dez (10,0) como maior nota e sete (7,0) como a menor.
- ✓ A sexta disse que preferiram optar por uma nota-padrão e destacou o envolvimento da maior parte dos membros da equipe durante todo o trabalho, razão por que a maior nota foi nove e meio (9,5) e a menor oito e meio (8,5).

O critério adotado pelo professor Paulo, de permitir que o grupo fizesse autoavaliação, foi bem interessante, especialmente porque os grupos foram criteriosos e rigorosos ao atribuí as notas. Durante as falas dos grupos, ficou evidente que a atividade foi realizada com seriedade e as notas não foram atribuídas aleatoriamente. A maioria apontou três critérios: a pesquisa, o entrosamento do grupo (o envolvimento durante as etapas do trabalho: pesquisa, organização, distribuição das tarefas) e apresentação propriamente dita. Além do que, durante esse exercício de autoavaliação, as equipes puderam realizar uma reflexão sobre o que haviam vivenciado como grupo para ponderem preparar e apresentar o seminário. Quando o indagamos sobre o porquê da adoção desse tipo de instrumento de avaliação, o professor Paulo apresentou a seguinte posição:

*[...] é um excelente exercício para que eles percebam esse vínculo que a gente precisa ter com o professor, que é uma relação difícil, tensa, mas que no final das contas a gente tá num mesmo processo. **É um exercício excelente também para que eles comecem a desempenhar as atividades que a gente desempenhar isso joga a todos dentro do curso, depois é uma forma de avaliar quem exerce com moderação, quem exerce de forma ponderada o instrumento da avaliação, depois porque, e você percebeu, eles notam o grau de dificuldade de fazer uma avaliação tendo que considera outras referências, porque eu não deixo que eles avaliem sem as minhas observações (...). Então eu mostro a eles que eu tenho outro conjunto de referenciais e julgando por outras referenciais eles não se saíam como eles imaginam tendo só a referência pessoal. Ao mesmo tempo, você mostra o que falta em cada trabalho, você dá dois tipos de retorno ao mesmo tempo, aí eu acho que eles caminham bem no exercício avaliativo que é uma experiência boa, caminham bem no exercício de aprendizado que é perceber até onde poderão ir e foram efetivamente, porque não adianta só mostrar os aspectos negativos do que não conseguiram, mostra também o que foi legal o que foi bom, onde eles atingiram pontos importantes, porque isso dá uma análise mais qualitativa.***

O Professor identifica aspectos importantes desse tipo de exercício, tais como levar os graduandos a perceberem as nuances que envolvem o ato de avaliar, de atribuir uma nota; essa ação foi realizada baseada em critérios que não eram apenas os estabelecidos por eles, uma vez que receberam do professor o trabalho escrito com anotações, tanto sobre a atividade escrita como a respeito da apresentação. Pelo que conferimos, tais ponderações foram comentadas durante essa atividade. Concordamos com a posição do Professor, quando este declara que essa é uma boa experiência de aprendizagem para o grupo, pois alguns, como futuros professores, deverão vivenciar muitas vezes esse tipo de tarefa.

A promoção do trabalho em equipe e do exercício da reflexão via debate ou mediante um exercício mais específico como o que foi vivenciado pelos alunos dessa turma é importante. Como sinaliza Pereira (1999, p.117), é fundamental investir na formação de “um professor que **tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo** e não individual, que se **tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática**”. (Grifamos); experiência essa que pode ser transposta bem a frente no tempo para a prática docente destes futuros professores.

Após o relato dos docentes sobre a sua prática, inquirimos sobre as mudanças ocorridas no seu modo de ensinar, questionando se eles sempre haviam ensinado daquele modo. Obtivemos as seguintes respostas:

Eu mudei a didática ao longo do tempo, mudei primeiramente por conta da experiência que a gente vai adquirindo ao longo do magistério. Eu acredito que ela está em fase de melhora, pois a gente nunca tem algo pronto e acabado. A gente nunca está na perfeição está em busca do ideal. Dentro das condições que a UECE, me proporciona para trabalhar eu algo que eu posso oferecer de melhor. [...] Esse ano eu estou fazendo dez anos de magistério superior, então eu estou vendo o seguinte de lá para cá muita coisa eu reformulei em termo de prática docente, muitas eu refiz, umas eu incorporei, outras eu deixei de lado. Por exemplo, uma coisa que eu permaneci que eu não abro mão é da leitura e do debate, não consigo conceber uma disciplina seja no curso de história. Eu comecei dando aula no curso de turismo lá da Unifor. Seja qual for curso, mas a disciplina é de história então você têm que ler. Não abro mão da leitura. (PROFESSOR ANTONIO). (Grifamos)

[...] Lá em Roraima era muito diferente porque eu tinha 22 anos, novinho, basicamente tinha a graduação e aquela noção que você tinha que fazer ensino de qualidade e qualidade nesse momento era ler, manter a leitura em dia, não tinha muita preocupação com as questões didáticas não, eu tinha o planejamento do curso, o planejamento das aulas, mas isso era voltado exclusivamente para a leitura de texto e para a discussão, então esse tipo de coisa que eu faço hoje eu não fazia eu comecei a me especializar, teve o período da especialização, mestrado, doutorado e comecei a perceber que a área teórica podia render mais, se ela

tivesse também estratégias de inserção, mas corresponde também a minha mudança de visão de mundo, de visão teórica. Eu era muito próximo do marxismo e a idéia era muito centrada na teoria na prática fechada, dura. Na medida eu que eu fui me qualificando e mudando minha visão de mundo, de outros campos de pesquisa e mudando meu mundo também é que essa coisa foi acontecendo. O contato com grupos cada vez mais jovens, no primeiro semestre, como você viu e de grupos sociais cada vez, mais heterogêneos foi muito definindo dessa mudança. (PROFESSOR PAULO). (Grifamos)

Os discursos sinalizam para mudanças na sua maneira de ensinar ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, no entanto, é importante verificar que o professor Paulo faz um balanço mais amplo, buscando elementos ainda no início de sua atividade docente no ensino superior, quando, segundo ele, ser um professor de qualidade era fazer os alunos lerem muito, sem maiores preocupações com a parte pedagógica. Na sua fala, ele ressalta três aspectos definidores na sua mudança: a passagem por cursos de especialização, mestrado e doutorado; a sua mudança de visão de mundo e o contato com grupos de alunos cada vez mais jovens e heterogêneos. O professor Antonio, por sua vez, não cita diretamente sua passagem por cursos de pós-graduação, atribuindo à mudança a experiência que foi acumulando ao longo dos anos. Vale ainda destacar o fato de que o professor Paulo considera o contato com a diversidade de alunos e com grupos cada vez mais jovens como um elemento que influenciou na mudança de sua prática pedagógica. E esse é um aspecto importante, considerando a velocidade das mudanças que vivenciamos na sociedade e como estas estão influenciando no modo de ser e agir de nossos jovens.

Perguntamos ainda como estes professores viam a adesão dos alunos ao seu modo de ensinar. O professor Paulo, no primeiro momento, disse jamais haver parado para avaliar a questão, mas ressalta que se sente

[...] muito respeitado dentro do curso, nunca mudei tão radicalmente, continuou com as mesmas preocupações que eu tinha formar bem o historiador, de refletir sobre essa atividade dentro de um contexto social mais amplo, enfim as minhas preocupações sempre foram as mesmas e sempre foi muito respeitado por isso e ainda continuou sendo muito respeitado, mas eu acho que tem menos receio das pessoas com relação a minha pessoa, inclusive porque eu próprio tenho me humanizado mais, tenho me aproximando mais deles como pessoa, mostrou que quem ta ali não é um bicho papão é uma pessoa como outra qualquer e ao mesmo tempo dentro de sala de aula estímulo o questionamento do que eu digo, do que eu faço, então se eu fosse avaliar isso com relação aos poucos retornos que eu tenho eu diria que boa parte gosta, outra detesta e outra aproveita, outra ignora, enfim não tenho elementos para avaliar não.

Vejamos o posicionamento do outro docente pesquisado:

Cada turma é uma turma com indivíduos diferentes, demandas diferentes, interesses diferentes, enfim, no geral eu não sei se é por necessidade de cumprir com o protocolo, currículo, fazer o histórico, ou porque aqui no curso de história a gente tem trabalhando no sentido de procura envolver cada vez mais os alunos. Apesar disso, a gente percebeu que algumas turmas elas tem se distanciando um pouco das atividades do curso. No geral os alunos tem se envolvido com os temas. O que eu tenho percebido que quando a gente trabalha muito com imagens, eles têm uma curiosidade maior de se envolver com o tema. (PROFESSOR ANTONIO).

O professor Paulo relaciona o envolvimento do grupo ao respeito que sente que estes têm por ele. Por sua vez, o professor Antonio reconhece o distanciamento de alguns alunos, mas considera que, de uma maneira geral, eles se envolvem nas atividades desenvolvidas nas aulas. Durante o período em que observamos as aulas destes dois professores, percebemos um envolvimento muito maior dos alunos da Turma A, onde o professor Paulo ministra aulas, isso tanto em relação à qualidade dos seminários apresentados pelo grupo quanto à assiduidade e participação nos debates. Mesmo sendo composto por alunos mais maduros e que se encontram no segundo e quarto semestres, as Turmas B e C aparentavam mais desânimo, falta de um envolvimento maior com a disciplina e até mesmo com o curso. Isto pode estar relacionado com certas questões relatadas por alguns professores durante a pesquisa, como os prejuízos deixados pelas greves, a falta de um interesse maior pelo próprio curso, que é utilizado por alguns alunos como trampolim para entrar em outros programas universitários de graduação.

Buscamos ainda conhecer as principais dificuldades identificadas pelos docentes observados para desenvolver a prática por eles descrita. A falta de leitura se sobressaiu como uma questão central, e foi relatada por todos os professores como algo urgente a ser resolvido. A preocupação dos professores pesquisados com a falta de envolvimento os alunos no processo de exploração dos textos históricos obriga-os a adotar medidas concretas para superação desse contratempo. O professor Paulo disse que, recentemente, adotou a seguinte estratégia: separa os alunos que leram dos que não leram conforme descreve:

Quem leu o texto para cá comigo, quem não leu vai para lá e ler, aí eu discuto o texto com o grupo que leu, a gente tira as dúvidas, aprofunda a leitura e na aula seguinte a turma que leu vai fazer esse trabalho de dividir o que a gente aprofundou junto. Não penalizo, mas também não brinco com a falta da leitura, agora cômputo geral todos os colegas reclamam com relação à falta da leitura. Eles imaginam que a gente tem que chegar lá e blá, blá e eles vão entender o texto. Não é assim que funciona.

O professor Antonio destaca que as tentativas de estímulo nem sempre são suficientes, pois as dificuldades encontradas decorrem de problemas mais estruturais, conforme exprime:

[...] primeiro o curso de História infelizmente a gente percebe que uma boa parte dos alunos tem o do curso de História, como curso de segunda opção, ou fizeram vestibular para direito, psicologia, comunicação e parará e fez História como segunda opção e tá fazendo. [...]. Segundo aspecto são os limites que a instituição nos apresenta, nos oferece, principalmente no que se refere à infra-estrutura, se bem que o curso de História têm melhorado bastante com alguns multimeios, com alguns equipamentos que foram adquiridos DVD, Televisores, Datashow, lapto, favorecendo o uso de outros recursos nas aulas. Em História da América nós temos trabalhando alguns filmes, mas em História Medieval por conta da carga horária, temos apenas sugerido filmes mediante o conteúdo das aulas apresentado nos debates a gente vai apresentando uma filmoteca para eles, pois se a gente for vê o filme para debater em sala de aula, infelizmente a gente vai comprometer o cronograma. Sinto também enquanto dificuldade, na minha área, por exemplo, tanto em História Medieval, quanto em América -posso até está sendo ambicioso, mas sinto a necessidade de vivenciar os espaços- principalmente medieval. Em História da América a gente ainda pode aqui acolá se remeter ao período colonial e a remanescentes indígenas, mas em História Medieval eu sinto essa dificuldade, por que só o filme, só o vídeo, só imagem, só a música de época não é suficiente, pelo menos para mim.

O fato de muitos alunos terem o curso de História como segunda opção, pois não conseguiram entrar nos cursos que realmente almejavam é sem dúvida um complicador, como já abordamos, pois o curso de História requer grande bagagem de leituras e os alunos não sentem interesse em desenvolver as atividades propostas. Além do mais, falta estrutura na própria Universidade. Presenciamos a dificuldade que este professor teve no dia em que foi passar um filme para os alunos da Turma C, pois precisou mudar de sala, montar TV e vídeo (esse movimento acarreta perda de tempo da aula), depois desmontar e guardar todo o material.

Grosso modo existe um paradoxo, pois, quando os professores falam sobre a sua prática, apresentam um discurso mais instrumental, mas, quando estimulados a detalhar suas ações, mostram uma preocupação com a aprendizagem dos alunos. E, mesmo com dificuldades, nota-se que os docentes observados denotam preocupação com a seleção de estratégias de ensino que, conforme suas compreensões, favoreçam a aprendizagem discente. A leitura de textos, as aulas de campo, os debates e discussões coletivas, junto com os seminários, se sobressaem em seu fazer pedagógico nas aulas acompanhadas e relatadas. O que são, entretanto, estratégias pedagógicas ou de ensino? Anastasiou e Alves (2003) definem estratégia como “a arte de aplicar ou explorar, os meios e condições favoráveis e disponíveis,

com vista à consecução de objetivos específicos. (P.68-69). Schmidt e Cainelli (2004) destacam que as estratégias de ensino englobam todas as “formas de organizar o saber didaticamente, por meios como trabalho de grupo e aulas expositivas”. (P. 32).

Anastasiou e Alves (2003) ressaltam que um professor que opta por uma metodologia tradicional adota estratégias cuja principal “operação exercitada é a memorização”. (P.69). Enquanto esse docente que adota uma metodologia dialética

[...] deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (P.69).

Analisando as falas dos professores e a ementa das disciplinas, é possível identificar as estratégias que podem ser consideradas como sendo comum aos dois professores observados e aquelas singulares na prática de cada um. A primeira estratégia comum é a leitura de textos:

Os textos são lidos anteriormente e discutidos em sala de aula e a discussão vai sempre respeitando o ritmo de apropriação deles, se eles lêem bem o texto e numa aula dá para debater, se não lêem o texto o ritmo é mais lento, a eu desacelero um pouquinho, puxo numa outra aula vou explorando mais as dificuldades deles. (PROFESSOR PAULO).

[...] fazer uma análise crítica dessa produção que foi feita a partir das fontes históricas que foram manuseadas, entender as condições históricas e o tipo de fonte e os conceitos, enquadramento teórico, que proporcionaram aquele tipo de escrita da História. Conhecer também os conteúdos históricos. Porque por mais que você tenha essa formação de proceder a uma reflexão sobre a produção histórica a gente não pode também se desvincular dos acontecimentos, dos eventos. (PROFESSOR ANTONIO).

Leitura aqui é entendida como “um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam a leitura, isto é, o leitor constrói o significado do texto” (KRIEGL, 2002, p. 2). No contexto dos estudos em História, isso envolve a habilidade de interrogar o texto, compreender o contexto histórico em que foi escrito. Com amparo nesses relatos, é possível inferir que, embora não seja textualmente citada pelos sujeitos desta pesquisa, exposição dialogada é uma estratégia comum aos dois professores observados. Outro aspecto interessante que estes citaram a leitura de textos como condição *sine qua non* para essas

atividades desenvolvidas em sala de aula, sendo considerado inconcebível o aluno fazer História sem ler. Este exercício é fundamental para a formulação de uma base epistemológica de conhecimentos necessários ao processo formativo do profissional de História.

Constatamos que o professor Paulo, antes de começar a explorar um texto com os alunos da turma A, perguntava se estes haviam pesquisado sobre o autor que iriam estudar, qual a sua linha teórica, e se haviam investigando o período em que o texto foi escrito. Ao ser interrogado sobre este procedimento, respondeu:

[...] um dos elementos resultantes da nossa aproximação (no caso a História) com a lingüística é o que a gente chama de texto no contexto. Nenhum texto é produzido sem interferência, seja que ordem for e, portanto, cabe a gente entender onde esse autor se situa, que tipo de pensamento ele têm e nas minhas aulas quando começo, toda vida exponho um pouco sobre o autor, dou uma geral e deixo as reticências para que eles próprios encontrem informações. Se não como eles vão colher. Primeiro eu dou o exemplo, faço e depois eu peço que eles façam. (...) o objetivo é que eles comecem a entender esse procedimento, que é um procedimento de pesquisa é, mas também é um procedimento de compreensão do que o autor está produzindo, dentro de que conjunto de relações ele está produzindo, o que ele representa dentro disso. (Grifamos).

Ao iniciar a discussão sobre um texto com origem num levantamento prévio sobre o autor, o professor trabalha com seus alunos metodologia de exploração bibliográfica e, no caso específico da produção historiográfica, isso contribui para que o graduando de História esteja sempre retomando uma competência importante, que é a localização desse texto ou documento estudado dentro de um determinado tempo e espaço histórico. Essa posição também é ratificada pelo professor Antonio, ao acentuar que é preciso realizar uma análise crítica de uma *“produção que foi feita a partir de fontes históricas que foram manuseadas, entender as condições históricas, o tipo de fonte, os conceitos e enquadramento teórico que proporcionaram aquele tipo de escrita da História”*. A fala desses professores valida a afirmação de Timbó (2007), ao ressaltar que,

Agora, a forma como se conta e interpreta faz diferença, e esta **questão exige formação adequada do professor de História para discutir com seus alunos os “como” e “porquês”** em um determinado contexto construído por sujeitos históricos, e não dado a priori. Agindo assim é possível que novas abordagens do conhecimento histórico se processem. (P. 279). (Grifamos).

Sendo assim, a leitura dos textos históricos é apresentada como um componente que contribui para que o graduando desenvolva o seu espírito investigador, aprendendo a interrogar o texto, a analisar e a se posicionar criticamente perante o que está sendo

apresentado. Nas aulas observadas, conferimos o fato de que os dois professores têm por hábito indicar textos que tratam de um mesmo assunto, mas sob perspectivas diferentes. Ao serem indagados sobre o procedimento, apresentaram as seguintes argumentações:

*A idéia é quebrar com esses preceitos de verdade, a gente tem uma tendência muito forte, os meninos vêm com essa formação, a formação que a gente tem no ensino fundamental e médio e em casa mesmo, a formação social da gente para a História é uma formação extremamente totalitária, de discursos totalizantes, totalitários e algumas das correntes que tiveram em voga, desde o século XIX, não só da História diga-se de passagem a educação e outras áreas sofrem muito com isso. (.....)A idéia é exatamente essa eu não deixo de usar porque não são formulações que estejam obsoletas, ou não contribui, elas tem a validade delas, tem potência vital, tem potência explicativa e enquanto tiver vou está usando, **mas elas não são a única forma de explicar, ai eu exploro justamente isso, as formas como uma determinada corrente trabalha e as pessoas se identificam muito com ela, no texto seguinte quebra com isso e as pessoas ficam baratinadas, o seguinte, nem reforça um nem outro, constitui uma terceira leitura. Eles vão aprendendo na prática que dependendo da tua inclinação teórica, tu constitui o teu conhecimento que atende a essa tua inclinação.** (PROFESSOR PAULO). (Grifamos).*

*História é a produção de narrativas, aquilo que eu interpretei de um evento do passado é apenas uma interpretação, uma leitura minha, baseada em alguns documentos históricos, de igual modo, como a gente se propõe a trabalhar na disciplina de medieval, apresentar diferentes olhares, diferentes correntes historiográficas, sobre um determinado ponto, determinado tempo, a partir daí os alunos começam a perceber a história, como produção de narrativas, a partir de documentos do passado. Então a importância em vejo basicamente nesse sentido, de que os alunos possam entender a história como exercício de narrativa de erudição, pois se a gente percebe que existe olhares diferentes, isso provoca também a criarmos dentro da prática docente, de pesquisador, percebermos que há outras possibilidades de se ler os temas do passado. **Mostrar então essa diversidade dos temas da história medieval.** (PROFESSOR ANTONIO). (Grifamos).*

Os discursos sinalizam para o entendimento do conhecimento histórico dentro de determinado contexto temporal, ou seja, ela representa certo período, dentro de determinadas condições, por isso nenhuma produção histórica pode ser vista como um fim em si mesma. Além disso, é importante entender que a História é uma ciência que utiliza diversos tipos de documentos para estudar o passado, em especial a documentação escrita e, portanto, esse tipo de exercício contribui para auxiliando a desenvolver as competências necessárias para que, na qualidade de historiador/pesquisador ou historiador/professor, possa aprender a “dominar a crítica interna e externa do(s) documento(s) escolhido(s), para assim poder montar o seu quadro do passado”. (COSTA, s/d, p.5).

Ao aprender a explorar corretamente essa produção textual, dentro da perspectiva histórica, o aluno apropria-se de ferramentas para esquadrihar corretamente os documentos. Esta atividade é identificada nos novos parâmetros para o ensino médio como PCN+, uma das

competências específicas a ser desenvolvida pelos educandos nesse nível de ensino. O documento estabelece ser necessário

Desenvolver procedimentos que permitam interrogar diversos tipos de registros, a fim de extrair informações e mensagens expressas nas múltiplas linguagens que os seres humanos utilizam em suas práticas comunicativas e nas diferentes formas de conhecimento que constroem sobre o mundo. Ao interrogar as variadas fontes em suas múltiplas linguagens e suas especificidades – escrita, oral, gestual, pictórica –, situar os autores e os lugares de onde falam, os grupos sociais com que se identificam, seus interesses e os objetivos envolvidos na sua produção. (BRASIL. MEC, 2002, p.74).

Consideramos essas vivências importantes por entendermos que “os professores aprendem com que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências”. (CUNHA, apud FARIAS et al, 2008, p.145). Nesse âmbito a escrita também se apresenta como ferramenta importante para esses profissionais e isso é destacado pelos professores pesquisados como imprescindível para o graduando, que, além de ler, deve também produzir, seja um resumo, uma resenha, até mesmo uma prova.

Nas disciplinas observadas, também identificamos o fato de que os professores solicitam trabalhos escritos referentes aos seminários apresentados pelas respectivas equipes. Nas aulas observadas, verificamos, por mais de uma vez, atitudes adotadas pelos professores para auxiliar o aluno no processo de escrita. No entender desses professores, o docente deve ser um produtor de conhecimentos e isso requer habilidade de organização das ideias e de escrita.

Ainda sobre a produção escrita, ao devolver um trabalho escrito de um aluno da turma C, o professor Antonio observou que este havia feito apenas uma compilação de vários *sites* da internet. Após conversar com o aluno, deu outra chance para que ele refizesse o trabalho. Ao ser inquirido sobre por que considerava importante esse tipo de ação, ele nos deu a seguinte resposta.

No caso específico trata-se de um colega que já vem apresentando problemas ao longo da trajetória, como trata-se de uma situação pública, a gente tenta fazer com que ele renda de algum modo. Quem era para fazer esse critério era o vestibular, mas se o vestibular não fez, cabe a nós fazer com que ele melhore no espaço acadêmico, no sentido de se aprimorar. Como costumo lidar, primeiro tento fazer que reconheça o erro que não foi uma atitude honesta, ele participou de uma equipe, teve tempo, material a sua disposição. Ele vai ter uma nota por aquele trabalho comprometido e a alternativa que a gente oferece para ele melhorar é produzir um trabalho escrito, foi o que eu pedi que ele lesse entregasse uma resenha dos textos e apesar de ainda comprometido ele apresentou melhoras.

O professor Antonio aponta para uma questão recorrente no contexto educacional brasileiro e que repercute dentro da universidade: a precária formação dos estudantes brasileiros na educação básica. Muitos alunos concluem o ensino médio com graves lacunas no processo de leitura e escrita e sem o domínio necessário das competências lógico-matemáticas. Reconhece, ainda, que a universidade não pode ficar alheia a esse problema e deve desde o primeiro semestre trabalhar de forma a ajudar os graduandos a superarem esse problema, sob pena de comprometer a formação desse profissional.

Para os professores pesquisados eles não podem simplesmente ignorar todos os comprometimentos advindos da falta de domínio de competências relacionadas à leitura e a escrita consideradas imprescindíveis para a formação dos alunos de cursos da área de Ciências Humanas em nível de graduação. É fundamental que a Universidade desenvolva ações visando auxiliar o aluno na superação dessas dificuldades, caso contrário, estes problemas se manifestaram de modo mais contundente, quando os alunos se defrontarem com o desenvolvimento do projeto de pesquisa e a monografia, quando estes devem desenvolver projetos de pesquisa, a fim de realizarem uma investigação e elaborarem o trabalho de final de curso, que é a monografia. Segundo os docentes entrevistados o resultado desta dificuldade pode ser percebido hoje no número de alunos que não conseguem ser aprovados nas disciplinas de pesquisa, comprometendo, assim, a conclusão do curso por parte destes educandos.

Complementar à leitura, os professores destacam o uso de recursos audiovisuais, que atraem atenção dos jovens⁵⁷, pois muitos cresceram na chamada Era da Informação e da Imagem (videogames; filmes, clips musicais). O professor Antonio considera que favorece a compreensão de muitos assuntos, posição com a qual o professor Paulo parece concordar, pois em suas aulas, algumas vezes, fez uso destes recursos.

Essa linguagem visual, baseada em filmes ou recursos outros, como imagens e documentários, parece realmente exercer um fascínio sobre os alunos. Constatamos durante a observação das aulas que muitos alunos da turma A utilizaram o audiovisual (trechos de vídeos, entrevistas realizadas pelos próprios alunos, imagens de locais, imagens de tipos de

⁵⁷ Nas três disciplinas onde ocorreram observações das aulas, percebemos uma presença acentuada de jovens entre 18 e 25 anos.

documentos etc) como ferramenta durante os seminários. Nas turmas B e C, só uma equipe utilizou o *data-show* como suporte.

Durante uma aula na turma B, o professor Antonio passou um filme como encerramento de um conteúdo que vinha sendo discutido com os alunos. Para que a atividade fosse realizada, a turma teve de ir para uma pequena sala no bloco do Mestrado. Chegando lá, os próprios alunos auxiliaram na montagem do material, pois foi necessário pegar uma TV grande e caixa de som em outra sala. Quando questionado sobre a importância do filme como ferramenta didática, ele deu a seguinte declaração:

A importância, porque o aluno como futuro professor de história pode perceber que existe diferentes linguagens, porque se ele trabalhar apenas com o livro didático pode tornar seu trabalho limitado e cada vez mais preso ao plano pedagógico da escola que a meu ver só dificulta, prende. Então trabalhar o filme e complementar com outras literaturas, o próprio livro didático, documentos de época, imagens da internet. Essa moçadinha gosta da internet, então eu vejo o filme como uma linguagem que pode ser incorporada a outras linguagens e favorecer uma discussão historiográfica.

O professor Antonio destacou um uso que vai além da ideia de facilitar o entendimento da discussão referente a determinada temática, mas também ensejar o contato desse futuro professor com outras linguagens que possa utilizar no porvir ou imediatamente, uma vez que é comum os alunos começarem a ensinar antes de concluir a licenciatura. A utilização desse tipo de linguagem, no entanto, também requer cuidados visto que “o filme possui um texto visual [que merece, como texto escrito uma análise interna] e, como artefato cultural possui sua própria história”. (KORNIS, Apud, BITTENCOURT, 2004, p. 374). Com efeito, requer o mesmo cuidado que o historiador deve ter com o documento escrito, ou seja, o filme também precisa ser questionado, analisado e debatido. Nas diversas, isso parece ser reconhecido pelos professores pesquisados como parte da estratégia a ser utilizada.

Ainda acerca desse tipo de recursos verificamos, durante as aulas na turma A, o professor Paulo, em momentos diferentes, utilizar trechos de filmes, pequenos vídeos, poemas, narração de histórias, bem como recursos sonoros. Notamos que o uso dessas ferramentas servia de pretexto para o professor instigar seus alunos à reflexão. Chegou a afirmar que os alunos como historiadores precisavam compreender que a verdade é o resultado de um conjunto de relações estabelecidas, constituídas com suporte nos interesses pessoais e coletivos. Lembrou ainda aos alunos que muitas verdades já foram modificadas ao

longo da história. Para ilustrar, contou uma história popular do Período Medieval, intitulada “Omelete de Amoras” (ver anexo II). O objetivo era provar aos alunos que o significado dos acontecimentos para uma determinada pessoa pode se modificar de acordo com os sentimentos vivenciados na época. Após a história, fez um exercício prático de reflexão com os alunos e apresentou a seguinte situação

*Suponha que daqui a vinte anos vocês façam uma reunião para relembrar a época da faculdade. Com certeza vocês terão lembranças diferentes, verdades diferentes a serem relatadas, mas haverá um marco a universidade, o curso de História as disciplinas. Estes seriam os marcos, ou seja, marcos são referências para que a gente não se perca. Sendo assim um dos papéis dos historiadores seria estabelecer marcos. **E o grande desafio do historiador é refletir.** (Grifamos)*

Aqui o professor Paulo realizou um exercício de reflexão importante, ao propor que os alunos tentem perceber sua situação hoje na posição de estudantes e tentar pensar nisso daqui a 20 anos. O trabalho do historiador requer que este compreenda a existência de verdades diferentes acerca de um mesmo assunto, embora existam ‘marcos’ comuns, mas, dificilmente, duas pessoas apresentam visões idênticas acerca de um mesmo acontecimento, pois a capacidade de interpretação e reflexão das pessoas a respeito de um mesmo sucesso vivenciado é influenciada por questões pessoais, culturais, inerentes a cada indivíduo e, dessa forma, a capacidade de reflexão acerca das distantes experiências humanas é única. Essa foi uma contribuição da nova História que deixou de olhar os acontecimentos históricos apenas sob o ponto de vista dos vencedores, para divisá-la também sob a perspectiva dos vencidos. Nessa mesma linha, amplia-se o conceito de ‘memória’, visto que

[...] conceito de memória lança luzes para a reflexão sobre os lugares da memória e também sobre as fontes documentais consideradas tradicionalmente como documentos históricos, ampliando os limites de sua abrangência para as formas variadas com que os seres humanos constroem as representações do mundo social. A memória recoloca, ainda, a questão da relação entre presente e passado e também quanto ao futuro. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro. **Mas a globalidade da experiência vivida não pode ser totalmente “arquivada”** e, em geral, é no presente que vivemos e no futuro que concebemos, que configuramos os critérios para a reconstrução permanente da lembrança e do esquecimento. (BRASIL.MEC, 2002, p.72).

Ao promover um exercício que favorecia uma reflexão dos alunos sobre dois conceitos importantes para a História - verdade e memória - o professor colabora para a quebra de determinados paradigmas da História tradicional, que ainda permanecem.

Esse tipo de exercício pode ser observado em outra aula (dia 12 de fevereiro) do professor Paulo, na Turma A. Dessa vez ele procurou destacar que a ideia de experiência humana, que por essência é objeto de estudo da História, pode ser retratada de formas diversas, dentre elas a voz humana, e cabe ao historiador investigar e analisar essas experiências. Para isso, precisa questionar os documentos e ficar atento, não só ao que está explícito, mas, principalmente, ao implícito. Nessa atividade, ele utilizou um arquivo com gravações⁵⁸ de variados momentos históricos e solicitou que os graduandos buscassem ficar atentos para questões como: a voz embargada do locutor, a inquietação das pessoas ao fundo durante um discurso e assim por diante. Segundo o Professor, o historiador, além de ser um bom técnico, tem que ser humano, e isso significa desenvolver a sensibilidade para que possa ser capaz de compreender as questões mais subjetivas. Em seguida, perguntou sobre o que havia chamado a atenção deles. Repetiu então a gravação com o discurso de Jânio Quadros e solicitou que os alunos prestassem atenção não apenas na voz do próprio Presidente, mas, acima de tudo, no que conseguiam perceber além dela. As respostas dadas pelos alunos deixaram claro que estes haviam percebido questões diferentes, tais como: a inquietação por trás da voz do Presidente, o tom de voz utilizado durante o discurso e assim por diante.

Quando foi indagado se considerava que a utilização desse tipo de estratégia, feita exercício voltado para a elaboração do conhecimento histórico promovia a reflexão, revelou:

*Não sei se provoca a reflexão, mas quebra, vai de encontro à dureza de um texto como o de Le Gof, sobre a memória, você já leu e sabe como ele é duro. Quebra por exemplo, o ceticismo de um Jenkins, ele diz no começo do texto que a concepção dele é dura é cética. Quebra com noções preconceituosas que dividiram historicamente conhecimento científico, poesia, literatura, espiritualidade são essas irrupções mesmo do outro. Agora o que penso, eu estou distribuindo manancial, algumas pessoas vão colocar isso no repertório, outras não, algumas pessoas vão optar por leituras mais técnicas mais duras, outras se apropriar disso e vão na medida do possível com apoio na pesquisa, também com técnica. **O discurso é rigor científico, rigor metodológico sem perder a humanidade, sem perder a sensibilidade, compor isso com as duas coisas. Algumas pessoas vão ter esse acompanhamento eles vão poder desenvolver isso. Essas na minha leitura vão ser os melhores historiadores, vão ser aquelas que não está escrevendo daqui algum tempo, voltando o olhar para aspectos que agente não voltou ainda, fazendo releitura de aspectos que a gente leu. Eu acho que a História se faz dessa forma, então não sei se quebra e nem sei se o objetivo é esse. Eu faço isso antes como uma***

⁵⁸ Ele exibiu em uma aula um vídeo em que apresentava inúmeras vozes diferentes como à de: Thomas Edison, que reproduz o primeiro registro da voz humana; Orson Wells, que aterrorizou os Estados Unidos, com a fictícia transmissão ao vivo da “guerra dos mundos”; o anúncio da morte de Charles de Gaulle, por Alberto Cury; a música bem humorada de Alvarenga e Ranchinho que criticava o governo militar; o discurso de posse de Jânio Quadros; um poema declamado na voz de Cecília Meireles, dentre outros.

manifestação minha, do que propriamente como uma tática dentro do conjunto de táticas que eu tenho. (Grifamos).

Embora o professor Paulo não enfatize o fato de que, ao proceder dessa maneira, contribui para o desenvolvimento do processo reflexivo dos graduandos, é certo que aponta para elementos nessa direção, como: a quebra de determinados preceitos e ou preconceitos; a coleta de novos dados, tomando como referência outras fontes; e a análise e a formulação de novas hipóteses. Ele traz ainda outro aspecto importante: a possibilidade de o historiador aliar rigor científico e sensibilidade, além de possibilitar ao graduando refletir sobre o papel do historiador.

A ideia de desestabilização de terminados conceitos pode ser entendida ainda como estratégia de ensino, adotada pelos dois professores observados, pois percebemos que estes utilizam a problematização como procedimento em alguns momentos para a exploração de determinados temas.

A problematização é destacada nos Parâmetros Curriculares de História do Ensino Fundamental (1998), como também nos PCN + do Ensino Médio (2002). Segundo o último documento,

Essa competência aponta para a necessidade de os educandos virem a reconhecer que são agentes e protagonistas da construção/reconstrução dos processos sociais, e não meros espectadores passivos dos mesmos. Nesse sentido, é preciso que, a partir da problematização de situações novas baseadas em referências concretas e diversas, rompendo-se, portanto, com posturas imobilistas e/ou deterministas, os educandos possam ser de fato agentes da construção de sua autonomia intelectual, que é a forma mais aperfeiçoada daquilo que o senso comum denomina de “senso crítico”. Perceber-se como sujeito produtor de cultura e que atua socialmente no âmbito de relações sociais conflitantes, portanto, diversas, e em contextos variados, como, por exemplo, o do trabalho, é um fundamento das Ciências Humanas que não pode ser deixado de lado ao longo do percurso escolar dos educandos. (BRASIL, 2002, p. 31).

O documento mostra que o aluno da educação básica deve se reconhecer como sujeito do processo de elaboração do conhecimento e não apenas receber passivamente tudo o que o professor queira repassar. Para que isso aconteça, contudo, faz-se necessário que o professor, postado como mediador do conhecimento, rompa como uma visão arcaica de ensino e passe a utilizar novas estratégias que favoreçam a aquisição do conhecimento por seus alunos; e a problematização é uma delas. Schmidt e Cainelli (2004) ressaltam que, no ensino de História, problematizar é, também,

Construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática é importante levar em consideração o saber histórico já produzido, e também, outras formas de saberes, como aquele difundido por meios de comunicação. (P.52).

O trabalho com problematização exige do professor e do aluno maior investimento. O aluno está habituado a escutar e copiar esquemas ou resumos e, por causa disso, fica confuso inicialmente, até perceber a importância dessa estratégia.

O graduando precisa muitas vezes romper com um modelo de ensino obsoleto de História no qual foi formado, pois, via de regra, observa-se é que ainda existe uma distância muito grande entre a História defendida na Academia, ou até mesmo na legislação disponível, e o que efetivamente ainda ocorre nas escolas de educação básica. Como vimos na fala de um aluno da Turma C, no dia 04 de março, quando este, durante a sua apresentação no seminário, interrogou ao professor sobre o porquê das informações que lhe foram passadas durante o ensino médio, (no caso, o tema era “Independência dos EUA”), eram tão superficiais, pois ele havia aprendido que o principal motivo de a colonização dos EUA ter sido diferente de outras colônias como o Brasil, por exemplo, decorria de fatores climáticos e, durante o estudo para a apresentação do seminário havia identificado questões mais complexas relacionadas a aspectos políticos e religiosos vivenciados na Europa naquele período. O Professor respondeu que isso decorre muitas vezes, de o professor da escola básica prender-se a um determinado tipo de material, mas também porque o foco ainda permanece sendo a preparação para o exame vestibular.

Vale destacar ser de fundamental relevância para o graduando, na perspectiva de elaboração do conhecimento, e não apenas na reprodução deste, aprender a contrapor as diversas ideias a respeito de um mesmo assunto, procurando inclusive conhecer pensamentos diferentes do que ele acredita, visto que

Aprendizagem requer confusão. E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, *Estou confuso*, é o mesmo que dizer, *Eu sou burro*. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhece e mesmo dar valor a confusão dos seus alunos. Mas, também faz parte de suas incumbências encorajar e dar a valor a própria confusão. (SCHÖN, 1992, p. 85).

Quando o professor promove atividades que permitem ao graduando vivenciar no contexto de sua formação situações em que é obrigado a confrontar pontos de vistas diferentes, inclusive assumir a sua confusão perante determinadas situações, estes alunos,

futuros professores, poderão ser capazes de assumir um novo perfil profissional, rompendo com um modelo de professor que não permitia que seus alunos adotassem pontos de vista diferente do seu sobre determinado assunto.

Por outro lado, o professor universitário, quando se propõe trabalhar nessa perspectiva, também se abre a novos desafios no contexto da sua prática profissional, pois também estará sujeito a ser confrontado pelos alunos e, com isso, pode também ser desestabilizado. Como exemplo disso, observamos nas aulas tanto do professor Antonio, quanto do professor Paulo, os alunos fazendo questionamentos sobre determinados conceitos e acerca da posição deles diante de algum assunto. Foi o caso de um debate intenso, ocorrido na aula dia 10 de março na Turma A, do professor Paulo. Os alunos queriam que este assumisse posição ante os diversos conceitos de verdade que haviam sido discutidos com base na visão de autores diferentes por eles estudados. Em vez de dar a resposta, porém, esperada pelo grupo, ele apresentou uma nova situação-problema utilizando como referência o grupo de alunos que ele acompanha no mestrado e que precisa auxiliá-los na reorganização dos seus projetos de pesquisa. Relatou a seguinte situação ao grupo:

[...] um aluno pesquisa os ceramistas em búzios, outro aluno pesquisa os movimentos no início do século e assim por diante. Cada pesquisa um objeto diferente. E perguntou? Quem dá conta de um universo tão amplo e tão complexo? O que poderia juntar doze pessoas com objetos tão distintos? O que? O trabalho do historiador. Todos são historiadores, todos fazendo uma reflexão histórica, todos têm um compromisso historiográfico. Cada um no seu tempo, no seu tema, com a sua ideologia e sua visão de mundo.

Com essa situação, o professor provocou os alunos a pensarem sobre as próprias visões, já que na turma alguns alunos já haviam demonstrado interesse pela linha marxista de pesquisa, ao passo que outros diziam se interessar mais pela História cultural. O Professor, então, fechou a discussão, lembrando que eles iriam desenvolver um conceito de verdade baseados em suas convicções e de acordo com a corrente teórica com a qual tivessem maior identidade e não apenas absorver e reproduzir o conceito que ele hoje defendia, pois ressaltou para os alunos que o que ele acreditava naquele momento era muito diferente da posição que ele enxergava quando ainda era aluno da graduação como eles, e que hoje sabe poder existir mais de uma verdade, dependendo do ponto de vista do qual a pessoa está observando.

A orientação acerca da importância dos alunos buscarem olhar para autores diferentes com percepções diversas foi notada durante a realização dos seminários pelos

alunos. Estes, muitas vezes, trouxeram para o contexto da discussão pontos de vista variados acerca de um mesmo assunto, buscando estabelecer um paralelo entre as leituras que haviam realizado. Na prática, foi interessante perceber que os alunos das três turmas parecem compreender que na História os diversos pontos de vista devem ser confrontados.

Os seminários foram reconhecidos pelos professores Antonio e Paulo como estratégia importante no contexto da formação dos alunos, tanto do ponto de vista da pesquisa, quanto do desenvolvimento da oralidade, da criatividade, do trabalho em equipe e da organização dos conteúdos. O professor Antonio definiu assim a importância dos seminários nas suas aulas:

Sobretudo o exercício da oralidade, o domínio dos conteúdos, a maneira como eles vão passar os conteúdos e exercitar a prática docente, mediante a reflexão dos textos que eles estão manuseando. Eu acredito que além do texto escrito que testa provoca a capacidade de escrita, os seminários provoca, desperta o aluno a desenvolver formas de sistematização do conteúdo.

Anastasiou e Alves (2003) destacam três etapas relevantes nos seminários:

1. Preparação- o papel do professor é fundamental: apresentar o tema e/ou selecioná-lo conjuntamente com os estudantes, justificar sua importância, desafiar os estudantes, apresentar os caminhos para realizarem as pesquisas e suas diversas modalidades (...). Organizar o calendário para as apresentações dos trabalhos dos estudantes; Orientar os estudantes na pesquisa (...) e na elaboração dos registros para a apresentação do grupo; (...). 2. Desenvolvimento: discussão do tema (...). Cabe ao professor dirigir a sessão de crítica ao final de cada apresentação, fazendo comentários sobre cada apresentação(..). 3. Relatório: trabalho escrito em forma de resumo pode ser produzindo individualmente ou em grupo. (P, 90).

Embora pareça existir um consenso com relação à importância dos seminários por parte professores observados, notamos que, apesar de eles seguirem a estrutura apresentada por Anastasiou e Alves, é possível perceber pequenas diferenças na condução da atividade. Enquanto o professor Antonio indica uma bibliografia básica e uma bibliografia que chama de complementar, o professor Paulo evita esse tipo de orientação, cabendo aos alunos fazer um levantamento bibliográfico e buscar as leituras para os temas. Segundo o professor Paulo,

Nesse momento eles me procuram muito, alguns marcam, outros chegam de qualquer jeito e nessa fase costumo ir ao campus, nos dias que não tenho aula e fico lá passeando nos corredores do bloco H, à noite, invariavelmente os que não marcam me pegam nos corredores nesses momentos e aí eles perguntam se aquela leitura é legal se não é o que eles podem ler, eu indico algumas coisas, bem gerais, para que eles não percam o desafio da pesquisa, porque se eu dou uma bibliografia montadinha para eles, eles não me surpreendem que é uma das coisas que eu espero dos meus alunos, não fazem pesquisa por conta própria que também é muito ruim, enfim eu meio que estaria condicionando a visão deles e ao

mesmo tempo eu to interferindo na leitura que eles podem fazer, embora isso de alguma medida seja feita, porque a gente tem grandes consensos teóricos, consensos intelectuais, mas eu gosto de vê-los andando soltos, então nessa fase eu indico algumas coisas e vejo como é que eles andam.

Para o professor Paulo, a etapa do levantamento bibliográfico por parte dos alunos é um momento importante da pesquisa. Embora não indique de imediato uma bibliografia de consulta, se dispõe ajudá-los no decorrer da pesquisa. Ele expressa que, ao deixar que o próprio aluno busque uma bibliografia, acredita conceder aos graduandos a oportunidade de fazerem escolhas quanto à bibliografia a ser utilizada e, conseqüentemente, quanto à abordagem teórica. Com isso, o Professor abre espaço para que o aluno possa de certa forma mostrar um pouco do que acredita. Além disso, no referido semestre, ele introduziu a leitura de uma monografia ou dissertação por parte das equipes. Ao ser questionado sobre a relevância dos alunos terem acesso a esse tipo de texto, respondeu:

A leitura da dissertação ajuda para que eles não fiquem num plano muito teórico, claro lendo as dissertações eles teriam que mostra como elas foram construídas e isso daria pano para as mangas para que um ou dois deles fizessem esse trabalho especificamente e tal. De fato das seis equipes a única que fez uso da dissertação usou como eixo para explicar teoricamente foi aquela, as outras fizeram de textos resultados de trabalho acadêmicos, mas que tem um caráter mais rápido é uma publicação que tem outro nível, outros se quer utilizaram. Nesse sentido usar a dissertação para estruturar, para dá essa noção prática de como é que a gente trabalha com letra de música, com cinema na História, só uma fez.

Essa preocupação de promover uma aproximação entre a prática e a teoria foi conferida nas apresentações preparadas pelos alunos da turma A. Estes evidenciaram um cuidado que ia desde a organização da sala à utilização de recursos diversos que possibilitassem a compreensão dos colegas. Uma das equipes entregou ao lideres das demais um CD Rom com todo o material da apresentação deles. Algumas equipes apresentaram gravações de entrevistas com personalidades cearenses, professores universitários e até uma entrevista ao vivo, pois a equipe teve dificuldades durante a edição do material e convidou a entrevistada a comparecer pessoalmente no dia da aula, demonstrando preocupação com os detalhes e um aprendizado real com o processo de pesquisa que vinham estudando⁵⁹, além de entrosamento entre os membros das equipes durante as apresentações. Outro aspecto que chamava atenção era o envolvimento do restante dos alunos, durante e depois das apresentações. Ao final, o Professor promovia um processo de debate e o grupo foi sempre

⁵⁹ O Professor explicou que antes dos seminários eles desenvolvem um conjunto de alunas teóricas sobre determinados conceitos, em especial de documento e com isso abre possibilidades de exploração do documento por parte do historiador.

muito participativo, chamando atenção, especialmente, por não se ausentar da aula antes do encerramento das atividades que invariavelmente ocorria após as 22h, inclusive na aula do dia 10 de fevereiro quando a atividade de seminário foi encerrada às 22h:30min.

Acerca desse exercício prático de pesquisa desenvolvido pelos graduandos da Turma A durante os seminários, consideramos pertinente destacar a posição de um dos alunos, que chamaremos de José, em uma aula no dia 26 de fevereiro. Durante uma discussão sobre os desafios do curso de História, ele relatou as dificuldades ocorridas durante a preparação do seminário e disse ter, a princípio, se *“sentido vítima de um estupro intelectual, pois mal havia entrando na universidade e já tive que fazer pesquisa, ler monografias, realizar entrevistas, trabalhar em equipe”*. Segundo ele, tudo isso era novo e o assustou, chegando a achar que não conseguiria, mas *“o resultado final foi prazeroso, pois percebi que todas as dificuldades iniciais foram vencidas, e isso foi muito bom”*.

Após a fala do José, o professor Paulo destacou que o sentimento de prazer era um resultado importante da descoberta de suas possibilidades, mas que estes precisam continuar buscando se superar, corrigir as falhas identificadas, esmerarem-se mais na pesquisa e na escrita. E completou: *“esse é um exercício contínuo na vida de um pesquisador, de um historiador”*. Como observou o Professor, essa experiência relatada por José é importante, especialmente se considerarmos que muitos alunos passam por toda a graduação sem vivenciar uma só atividade de prática de pesquisa, só tendo acesso a este de tipo de exercício formativo na pós-graduação. Essa estratégia de envolver os alunos em atividades de pesquisa desde o primeiro semestre é coerente com o projeto pedagógico do curso de História da UECE, com as DCN's do curso de História, e contribui para despertar o interesse dos alunos em participar de grupos de pesquisa, já que como vimos no capítulo 3, curso possui hoje vários grupos de pesquisa e ainda oferece bolsas de monitoria e de iniciação científica para seus alunos.

Nas apresentações de seminários a que assistimos nas disciplinas das Turmas B e C, algumas dificuldades ficaram mais sensíveis. Das cinco apresentações a que assistimos, apenas uma equipe utilizou apoio de material audiovisual, três delas demonstraram maior entrosamento durante a apresentação e exibiram domínio dos temas que apresentaram. Nas demais ficava claro que os alunos pareciam estar muito presos a um material impresso e

faltava maior articulação entre os membros da equipe, o que comprometeu um pouco o nível das apresentações a que assistimos (ressaltamos aqui que a observação se refere a um recorte, no contexto dessas disciplinas). Ao final de cada apresentação, porém, o professor instigava o debate, e com isso o trabalho ganhava maior dinâmica. Ao ser questionado sobre a importância dos debates ao final das apresentações, o professor Antonio, que ministrava aula nas turmas B e C declarou:

[...] não faz sentido tem uma exposição oral, onde os colegas fizeram leituras, preparam uma exposição, apresentaram reflexão de autores, e se o seminário for apenas expositivo, estará sendo cumprido apenas um protocolo e não será atingida a finalidade que é a discussão, o exercício da reflexão. E os textos são escolhidos de forma a despertar a curiosidade, por isso eu sempre reservo um tempo para que os colegas possam intervir após as apresentações. Mas, quando não eu passo algumas questões, para que os alunos percebam que não faz sentido à sistematização de ideias, sem ter discussão, sem ter reflexão, sem ter debate. E a prática docente a meu ver é debate, ainda mais em história que a gente trabalha com narrativas, com pontos de vista.

O professor Antonio adota o debate como estratégia complementar aos seminários, destacando a importância do envolvimento dos demais alunos e a valorização da pesquisa desenvolvida pelo grupo que está apresentando o assunto.

Nas estratégias adotadas pelos dois professores observados, para o desenvolvimento do conhecimento histórico, existe uma preocupação em favorecer atividades que permitam ao aluno desenvolver o conhecimento da produção historiográfica, daí o uso de leituras e debates. Também ocorre, entretanto, uma preocupação com a pesquisa bibliográfica e prática de determinados conteúdos, bem como o exercício da oralidade, da sistematização das ideias por parte dos graduados.

Solicitamos, por fim, aos dois professores que enumerassem outras estratégias por eles consideradas importantes para a formação dos graduandos do curso de História. O professor Paulo ressaltou que fora as estratégias que utilizava e já havia citado, destacava apenas a necessidade “*da gente se reunir mais para discutir nossos alunos, nossas dificuldades e isso acho que a gente não faz e acho que isso obviamente implicava em disciplinas melhores*”. O professor Antonio evidenciou a necessidade de maior envolvimento dos alunos e de repensar o ensino de História, levar o graduando a refletir na maneira como este vai ensinar especialmente aos alunos que se encontram em áreas de risco, para que o ensino de História ganhe sentido.

Como podemos perceber, o curso de História da UECE hoje vive um desafio de formar um novo profissional, conforme indica a legislação vigente, um profissional que ocupe os novos espaços que requer o conhecimento do trabalhador de História. Trata-se não somente de formar aquele dedicado só à pesquisa ou apenas ao ensino e, ainda no contexto de ensino se abrem outros espaços não formais, como é o caso dos museus. É esse o desafio que os professores de História enfrentam: formar um profissional que consiga atender a essa demanda. Esse ainda é um caminho novo trilhado no curso de História, que até o início dos anos de 2000, tinha como premissa básica a formação de professores, portanto, as mudanças implementadas ainda são recentes, exigindo do Colegiado constantes avaliações do projeto desenvolvido para que possam ser realizados os ajustes necessários para a consolidação de um projeto pedagógico que dê conta de formar o profissional para atuar nos mais diferentes setores, incluindo a educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nasceu da intenção de aprofundar a discussão sobre a reflexão na formação de professores. Desta intenção primeira, delineamos a articulação pesquisa e ensino no desenvolvimento da capacidade reflexiva do graduando em História, considerando a prática pedagógica de professores que ministram disciplinas ligadas à pesquisa e ou ainda com atuação em grupos de pesquisa na Universidade. Optamos por uma investigação de caráter etnometodológico envolvendo oito profissionais docentes do curso de História na UECE/Fortaleza. Utilizamos a entrevista de explicitação com todos os professores participantes desta investigação e observamos, ainda, um subgrupo, composto por dois desses docentes. A análise de documentos complementou o processo.

Dentre os achados dessa incursão, destacamos aspectos oriundos do mergulho na literatura sobre o tema, o ensino de História, a reformulação curricular no campo da formação de professores. Enfatizamos, com base nessa tematização, a prática docente no contexto da UECE, com destaque para o espaço sala de aula e os fazeres que marcam a ação docente nesta Instituição.

O exame teórico evidenciou que as mudanças decorrentes do processo de globalização impulsionaram o crescimento de IES no País, bem como o número de professores universitários. As transformações ocorridas nesse contexto impuseram transformações no perfil do professor universitário, que passou a ser cobrado a exercer, de modo mais constante, não apenas atividades de ensino, mas também atividades de pesquisa e extensão. Vale ressaltar ser nesse plano que emerge o conceito de professor como pesquisador e profissional reflexivo, como oposição a um modelo formativo pautado na racionalidade técnica.

É importante destacar a idéia de que a legislação vigente, ao designar os cursos de pós- graduação *stricto sensu* como *locus* de formação desse profissional, contribuiu para uma busca maior dessa qualificação. Então, o grupo de professores envolvidos nesta pesquisa pode ser considerado como qualificado a exercer a docência universitária, pois todos possuem

doutorado, dois concluíram o pós-doutorado, além de serem quase todos licenciados. Apenas um dos professores investigados não tem formação pedagógica.

A análise bibliográfica e documental destacou também mudanças ao longo do século XX no conceito de História e a aspectos relacionados ao ensino. As alterações mais expressivas no que se refere ao ensino ocorreram nas últimas três décadas e impulsionaram ampla discussão sobre o profissional a ser formado para atuar nessa área. Vale destacar que o próprio curso de História da UECE vivencia modificações na sua proposta de formação. Antes, um curso de licenciatura cujo principal objetivo era formar o professor de História; hoje, apesar de continuar sendo uma licenciatura, assume o desafio de formar o que passou a ser denominado de profissional da História; ou seja, um profissional apto a atuar nas diferentes instituições e áreas (pesquisa, ensino ou nas diversas instituições públicas e particulares). Essa perspectiva é coerente com que está posto nas DCN's do Curso de História, nas quais é possível identificar uma valorização desse 'novo' profissional da História. Vimos que essa orientação recebeu críticas por ter deixado em segundo plano a formação do professor de História, encaminhamento paradoxal em contexto social, visto que a educação ainda constitui o maior campo para a atuação desse profissional.

Abordamos ainda as mudanças na proposta pedagógica e curricular do curso de História da UECE. Dentre estas se destacam modificações no objetivo do curso: antes um curso voltado para a formação de professores (fato que podia ser verificado inclusive na estrutura curricular que predominou até 1992), hoje um curso cujo objetivo é formar o que se denominou de profissional da História. Nesse contexto de alterações curriculares a pesquisa assume relevância. Além do mais, notamos que, apesar de o curso hoje estar funcionando com a vigência de dois currículos (1992; 2004.2), terá que implantar outro currículo (denominado pelos professores de novíssimo currículo) para atender as premissas dispostas nas DCN's de Formação de Professores para o Ensino Básico, quanto ao período de estágio e a inclusão da disciplina sobre a Língua Brasileira de Sinais. Apesar dessas alterações na estrutura das disciplinas, não houve revisão quanto ao conceito de pesquisa destacado no Projeto Político-Pedagógico do curso de História da UECE, que não se encontra alinhando com a Resolução CNE/CP 1/2002 (trata da formação de professores para o ensino básico), a qual define no seu Art. 3º item III: “a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem”.

Aproximando o foco da sala de aula na UECE/ Fortaleza, apresentamos um retrato do corpo de professores do curso de História, considerando o período letivo de 2009.2. Constatamos que o Colegiado docente desse curso, 24 professores, é formado em sua maioria por docentes efetivos. Desse total, um pouco mais de 40% possuem vínculo com atividades de pesquisa, seja ministrando aulas ou diretamente envolvidos com grupos e projetos de pesquisa, sujeitos participantes desta pesquisa. Dentre estes professores, apenas um apresenta vínculo com disciplinas pedagógicas, indicando distanciamento desses profissionais em relação a questões vinculadas ao ensino. Essa desconfiança inicial foi sendo confirmada à medida que a maior parte dos professores participantes desse estudo assumiu ter pouco conhecimento de documentos que orientam a formação dos futuros professores da educação básica. Além disso, alguns desses professores verbalizaram que consideram caber às disciplinas pedagógicas o trabalho com aspectos relativos ao ensino na formação do graduando em História; aspecto que pode ser considerado como preocupante, visto que, apesar de o PPP do curso definir que este tem por objetivo formar profissionais para atuar nas mais diferentes áreas em que se permite a atuação de um historiador, esse é um curso de licenciatura, portanto, no nosso entender, é de suma importância que os profissionais envolvidos na formação desses futuros profissionais, que irão atuar nas salas de aula, conheçam a legislação que trata dessas questões, pois, como afirmou o professor Afonso em sua fala o assunto. É preciso clareza sobre o que tem que ser feito na educação básica, caso contrário, a universidade não poderá formar o profissional que atuará nessa área.

Por outro lado, os oito docentes participantes do estudo reconhecem a importância da pesquisa na formação inicial do historiador, embora enfatizem a pesquisa histórica, que tem como fundamento a investigação de atividades relativas ao fazer humano e não necessariamente ao processo ensino e aprendizagem, como orienta a legislação vigente. Mesmo assumindo tal conotação, a pesquisa permeia a prática pedagógica como princípio articulador das aprendizagens profissionais de um historiador, voltadas para o desenvolvimento de competências expressas na capacidade de observação, análise e crítica do documento e da reflexão sobre o fazer histórico. Embora acreditemos que essas competências possam ser transpostas para a ação docente, alertamos para a noção de que essa transformação não pode ficar à revelia da condição individual do formando ou mesmo do improvisado. Acreditamos ser possível uma aproximação entre os dois princípios de pesquisa e que cabe ao professor universitário trazer para o contexto da sala de aula aspectos que permitam aos

graduandos, na qualidade de futuros professores, aprenderem também a utilizar a pesquisa com foco no processo ensino e aprendizagem, especialmente porque é muito comum os alunos começarem a atuar antes da conclusão do curso e essas experiências práticas vivenciadas por eles poderiam servir de mote para discussões formativas no contexto da sala de aula universitária.

Os professores pesquisados possuem uma preocupação com a formação dos graduados, demonstrada desde o planejamento até as atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Estes adotam a exposição dialogada para trabalhar alguns conteúdos, além de buscarem estimular a prática da pesquisa bibliográfica e também de campo com os seus alunos. Para estimular o envolvimento dos graduandos, buscam diversificar a utilização dos recursos que podem contribuir na compreensão do conteúdo estudado. Verificamos ainda, que o processo de avaliação é visto por estes profissionais como etapa importante da formação do aluno, mas não como punição, já que costumam diversificar as avaliações realizadas. Além disso, um professor utilizou a autoavaliação e outro pediu que os alunos com dificuldades refizessem a avaliação. Isto não é realizado de forma aleatória, mas sim como parte do processo de formação desses graduandos. Existe um respeito por parte dos professores entrevistados em relação ao graduando, inclusive na busca por caminhos que favoreçam a superação de dificuldades apresentadas por alguns deles. Percebemos que, também por parte dos graduandos, há um respeito para com o professor, mas ao mesmo tempo existe um diálogo aberto entre docente e estudante, até para tratar de pontos que se apresentam como questões de divergência. Dentre as estratégias mais utilizadas pelos professores pesquisados para promover a formação dos seus alunos, identificamos: os seminários, a leitura, a produção de textos, a problematização, a exposição dialogada e a aula de campo.

Os seminários foram descritos pelos docentes entrevistados como um meio que favorece a integração ensino e pesquisa, além de desenvolver a oralidade. Na aproximação com a sala de aula mediante a observação, verificamos que os professores adotam procedimentos diferentes com relação a essa atividade. Em comum, apontamos o fato de a atividade ser desenvolvida em grupo, ser utilizada como uma das avaliações do semestre, e os alunos terem que realizar uma apresentação oral e entregar um trabalho escrito. Como diferente, apontamos o fato de um dos professores indicar bibliografia a ser consultada, enquanto o outro entende que a busca de bibliografia por parte do graduando configura uma

das etapas da pesquisa para a atividade. Além do mais, em uma das turmas observadas, verificamos um cuidado por parte dos graduandos em apresentar trabalhos que fossem o resultado efetivo de um exercício investigativo, mediante revisão bibliográfica e produção direta de dados via entrevistas e visitas de campo. Outro fato que chamou atenção foi que, enquanto um dos professores atribuiu ele mesmo as notas para o trabalho escrito e apresentação oral, o outro incluiu a autoavaliação dos alunos, realizada pela própria equipe após a devolutiva dos trabalhos com as devidas observações realizadas pelo professor.

Outra estratégia presente na prática docente universitária acompanhada, conforme relatos e observações, foi a utilização de problematizações como estratégia para desestabilizar o conhecimento dos alunos e promover a reflexão, visando à produção de novos conhecimentos. Os sujeitos desta pesquisa também reconheceram o uso de filmes e vídeos como forma de envolver os alunos na produção do conhecimento histórico. Acompanhamos um dos professores apresentando aos alunos em uma das aulas esse tipo de instrumento como fonte documental e os cuidados necessários no seu manuseio, pois, a exemplo da documentação escrita, esta não está isenta de ideologia.

As aulas de campo igualmente foram descritas pelos professores entrevistados como ferramenta importante para a prática da pesquisa e o desenvolvimento do conhecimento histórico por parte dos graduandos. Também destacaram, todavia, essa ser uma atividade que encontra muitas barreiras para sua execução em face das limitações estruturais da Universidade. Em duas das turmas observadas, a aula de campo que estava planejada precisou ser cancelada, pois não havia ônibus disponível para levar os alunos. A pesquisa de campo é sem dúvida uma atividade rica, tanto do ponto de vista da formação do historiador pesquisador, quanto da formação do historiador professor. Esse tipo de atividade pode fornecer elementos importantes para a reflexão, não somente quanto aos aspectos do fazer histórico, mas, em especial, sobre as opções que se abrem para o fazer pedagógico.

A preocupação com a formação em pesquisa foi manifestada nas estratégias de ensino relatadas pelos professores, bem como nas aulas observadas. Dentre as estratégias descritas pelos professores, parece existir um consenso de que a leitura é fundamental no ato de aprender, exercício que favorece a análise da produção historiográfica, instrumento para abalzar o debate e instigar os alunos a refletirem sobre essa produção. Ilustrativa desse

entendimento foi a introdução da leitura de monografias e dissertações por um dos professores observados. Segundo relato do professor, essa atividade tinha como objetivo levar os alunos a se familiarizarem com esse tipo de produção, além de conhecerem como a pesquisa havia sido efetivamente desenvolvida para poder ser transformada em uma produção acadêmica. Por outro lado, entre os entrevistados, foi unânime a indicação das dificuldades por parte dos alunos quanto ao desenvolvimento da leitura como estratégia formativa, seja pela falta de hábito de ler, seja pelas falhas identificadas quanto à competência leitora desses graduandos. Este fato tem obrigado esses profissionais a desenvolver atividades que estimulem a leitura e auxiliem os alunos a superar as dificuldades. Existe ainda, por parte dos professores pesquisados, um reconhecimento de que faltam, por vezes, a esses alunos condições de acesso aos livros da área e que a biblioteca da Universidade não atende as demandas necessárias por parte dos graduandos.

No que se refere às dificuldades vivenciadas pelos professores pesquisados para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, destacam-se na fala desses profissionais as restrições estruturais da própria Universidade, que por vezes dificulta a realização de atividades previamente planejadas, especialmente no que se refere às aulas de campo e até mesmo de material disponível na biblioteca para consulta. Registram ainda a falta de envolvimento de muitos alunos com o curso, as dificuldades de leitura, de escrita e até mesmo de uma formação básica que contribua para o seu desempenho acadêmico. No que se refere ao envolvimento dos alunos com o curso, os professores apontam o investimento que vem sendo realizado a fim de lhes ofertar um curso com maior estrutura. Além disso, o crescimento de grupos de pesquisa e de oferta de bolsas para pesquisa e para monitoria são vistos como aspectos relevantes para estimular o envolvimento dos alunos com o curso.

Para superação das dificuldades ligadas ao fazer pedagógico, especialmente no que diz respeito ao processo de leitura e escrita, os professores apontaram estratégias diferentes para fazer com que os alunos leiam, que vão desde a cobrança mais direta no contexto da aula até a realização de leitura coletiva na própria sala de aula. Todos os professores reconhecem que a leitura de textos históricos requer dos alunos outros elementos, tais como: conhecimentos sobre quem escreveu e por que escreveu tal documento, em que período o documento foi escrito e assim por diante; e essa é uma atividade que requer por parte do aluno investimento de pesquisa prévia, para melhor compreensão do texto a ser

estudado. Quanto à escrita, observamos em *in situ*, que os professores procuram ofertar aos alunos diversas oportunidades para que estes produzam textos escritos e que a reescrita se exhibe como ferramenta importante, inclusive em atividades avaliativas. Existe um reconhecimento da importância da produção do texto monográfico, como uma etapa importante da formação do graduando em História. Essa produção começa a ser preparada nas disciplinas Metodologia da Pesquisa Histórica e Prática de Pesquisa Histórica. Atenção especial é dada pelos professores para a elaboração do projeto de pesquisa e depois para a feitura da monografia em si. Todas essas ações realizadas para auxiliar os graduandos com o processo de escrita podem ser consideradas de grande relevância, visto que muitos alunos continuam chegando à Universidade com graves dificuldades nessa área, e, ao assumir ações que favoreçam a superação dessas lacunas, os professores universitários sinalizam para uma preocupação com a qualidade dos profissionais por eles formados.

Quanto às práticas promotoras da capacidade reflexiva dos alunos, apesar de alguns professores reconhecerem que não haviam parado para pensar sobre a questão, outros destacaram que as estratégias metodológicas por eles adotadas visam tanto ao desenvolvimento do espírito investigativo, quanto da capacidade de análise e da crítica, como elementos essenciais para o desenvolvimento da capacidade de reflexão. No nosso entender, todas essas questões são promotoras da capacidade reflexiva. Utilizemos como exemplo a leitura, pois, à medida que essa contribui para que o graduando aprenda a interrogar os textos históricos, analisar, extrair e questionar estes mesmos textos, este passa a desenvolver habilidades necessárias à reflexão.

Durante a observação das aulas, foi possível verificar que realmente os professores procuram instigar durante as aulas, não somente as habilidades investigativas, mas também a capacidade de crítica dos documentos (sejam eles impressos ou não), de análise das informações, provocando assim, uma reflexão sobre a produção histórica. Ou seja, a exemplo do que ocorre com a pesquisa, a reflexão é pensada pelos professores universitários participantes desta pesquisa, que atuam no curso de História, como uma capacidade que deve ser inerente ao historiador, na posição de profissional que está apto a investigar os fatos históricos, analisá-los e criticá-los segundo determinados parâmetros científicos, e não como um princípio metodológico para a formação de futuros professores, conforme define a Resolução CNE/CP 1/2002, ao ressaltar no Art. 4º, Parágrafo Único, que a aprendizagem

deve ser orientada pelo processo de ação-reflexão-ação. Isto significa que, apesar de os professores desenvolverem diversas atividades que favorecem a capacidade reflexiva dos alunos, não trabalham esse aspecto sob a perspectiva do ensino-aprendizagem. Isto pode ser resultado do desconhecimento, por parte dos professores, de aspectos relacionados à própria legislação referente à formação de professores, bem como das questões pedagógicas, fato este textualmente reconhecido pela maioria dos pesquisados. Todas essas questões nos levam a concluir que os docentes universitários também não adotam esse princípio formativo no contexto de sua prática docente, ou, pelo menos, não o fazem de maneira sistemática com intuito de repensar a própria prática pedagógica.

Quanto à prática pedagógica desses professores universitários, no que se refere a um conjunto mais amplo de questões que envolvem a relação professor-aluno, a metodologia a ser utilizada nas aulas, os processos de avaliação e até mesmo a concepção destes profissionais acerca da educação, entendemos que ela pode ser descrita em essência como uma prática dialética e democrática, pois, na análise das entrevistas e na observação de sala de aula, encontramos elementos significativos, quanto a um vínculo positivo entre os professores e alunos, explicitado em uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, um respeito ao seu conhecimento prévio, e um estímulo à superação das dificuldades, apesar das obstáculos.

É certo que o curso de História da UECE vive momentos de mudanças em sua proposta formativa, contexto em que a pesquisa assume espaço importante no desenvolvimento do futuro profissional da História, que tem no magistério um de seus campos de ação. Sem dúvida, porém, muito ainda precisa ser feito para que ocorra uma integração maior entre ensino e pesquisa, como elemento que possa servir de referencial para o desenvolvimento da capacidade reflexiva na formação dos futuros docentes oriundos do curso de História da UECE/Fortaleza. Acreditamos, que nesse sentido, se torne necessário repensar os objetivos do próprio curso, haja vista o perfil do profissional a ser formado que tem uma relação intrínseca com a visão que os professores universitários atuantes no curso entendem sobre o tipo de profissional a ser preparado. Como parece existir um consenso de que a prioridade hoje é formação do profissional da História e não necessariamente do professor de História, as questões pedagógicas são secundarizadas pelos professores pesquisados e, como estes atuam em um grande número de disciplinas da área de formação específica, isso pode reforçar uma desvalorização da ação docente.

Destacamos, ainda, a importância da própria Universidade em promover ações que favoreçam a aproximação dos professores de áreas específicas das questões pedagógicas, porquanto a formação docente na atualidade se configura como questão de grande complexidade, em face das exigências que recaem sobre os professores da educação básica e da Universidade no momento atual. Estes precisam se perceberem como pesquisadores de sua prática pedagógica, promover a capacidade investigativa e reflexiva dos seus alunos e estar aptos a refletir *na* e *sobre* a própria prática pedagógica, para que consigam consolidar um projeto de educação de qualidade. Faz-se necessário, por conseguinte, não somente ter clareza quanto ao tipo de profissional a ser formado, mas também quanto ao modelo de formação realizado. A formação em pesquisa visando o desenvolvimento da capacidade reflexiva do futuro professor só se dará de maneira efetiva se este vivenciar durante o processo formativo atividades que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de investigação e reflexão, também na perspectiva de formação pedagógica, e não apenas como formação específica para a sua atuação como historiador/pesquisador. Isto exige por parte dos professores universitários incluir na prática pedagógica por eles já desenvolvida ações que favoreçam a formação pedagógica dos futuros professores, em todas as disciplinas cursadas e não apenas durante as disciplinas pedagógicas.

Reconhecemos, por fim, haver uma preocupação do Colegiado do curso em promover melhorias no seu processo formativo e oferecer condições para que os professores universitários desenvolvam da melhor maneira possível o seu trabalho, mas, malgrado isso, muitas dificuldades ainda precisam ser superadas.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir com a melhoria do curso de História, visto que este, a exemplo do que acontece com as demais licenciaturas, depara-se com mudanças em seu currículo. Como toda modificação, esse processo não tem ocorrido sem embates e polêmicas, exigindo dos envolvidos a habilidade de transitar entre o novo e o velho, bem como flexibilidade para se adaptarem às novas configurações. Este ensaio nos permitiu visualizar um mapa dessa situação justamente nesse momento de ruptura. Entendemos também, no entanto, que as mudanças implementadas no curso ainda são recentes, o currículo mais novo em vigor é de 2004.2, em tese, somente em 2012 a segunda turma estaria sendo formada, e além do mais, esse currículo já vai ser substituído com vistas a atender melhor o processo de formação docente. Como recontei, reconhecemos que seria

necessário um estudo mais prolongado para observar, de modo mais efetivo a prática dos docentes universitários, até mesmo junto ao corpo discente que tenha assumido atividade docente, para se observar como essa formação em pesquisa efetivamente contribuiu para uma formação reflexiva e para uma possível mudança na atuação desse profissional formado no curso de História da UECE/Fortaleza no contexto da sala de aula da educação básica. Esperamos, porém, que os achados apontados no decorrer deste estudo possam de alguma maneira colaborar com o Colegiado do curso nesse momento de transição, fornecendo elementos para uma possível reflexão sobre aspectos que podem ser melhorados na formação do profissional da História e, em especial, no desenvolvimento daqueles que irão atuar como professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de Ensino.** In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de Ensino na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula.* Joinville, Santa Catarina: UNIVILLE, 2003, p. 67-100.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente.** In: _____, *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002, p. 55-70.

ANPUH-ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação dos professores para a educação básica.** Informativo eletrônico de 28/12/2001. Disponível em: <http://www.anpuhpr.uepg.br>. Acessado em: 07/03/2009.

ANPUH - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. **Projeto de Lei do Senado nº 368/2009:** Regula a profissão do Historiador e dá outras providências. Disponível em: www.anpuh.org/arquivo/download. Acessado em 20 de julho de 2010.

ALARCÃO, Isabel (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. (Coleção Questões de Nossa Época).

_____. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** Cadernos de formação de professores, nº 1, 2001, p. 21-30. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf. Acessado em 12 de maio de 2009.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: teoria e método.** Tradução Andréa Dore. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. **Artes de fazer, artes de aprender: O ensino e a pesquisa em História.** In. RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (Orgs). *Em tempo: História, memória, educação.* Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008, p.385-394.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **A educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil.** In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber livro Editora, 2007, p. 51-84.

BEZERRA, Ana de Sena Tavares; LIMA, Regina Lúcia Barroso. **O Curso de Estudos Sociais.** Trabalho Monográfico de final de curso. Fortaleza, 1988.

_____. **Projeto Gertaxi: Estudos da Teoria de Pichon-Rivière aplicada à psicopedagogia empresarial.** Trabalho monográfico de final de curso. Fortaleza, 2001.

BEZERRA. Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** In. KARNAL. Leandro(org). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5ª Ed., 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2008, p. 37-48.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História.** In. BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes (org.). O saber Histórico na sala de aula. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p.11-27.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **O ofício do historiador (conferência de abertura).** In. I ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (org.). Encontro Regional da ANPUH-RN: O ofício do Historiador, 23 a 29 de maio de 2004. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN (Editora da UFRN), 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei Nº 10.172 aprova o **Plano Nacional de Educação, 2000.**

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 492/2001**, de 09 de julho de 2007. Diretrizes Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceo492>. Acessado em 27 de agosto de 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório com Parecer CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: 2001.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CES 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002.** Diretrizes Curriculares para os cursos de História. <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 27/08/2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 21/2001. Aprovado em 6 de agosto de 2001.** Dispões sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 28/08/2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 28/2001.** Aprovado em 02/10/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 28/08/2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 10/05/2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 27/06/2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CES n.º 1/ 1999** - Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 20 de maio de 2010.

BRASIL.MEC/INEP/SEEC. **Censo do Ensino Superior.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acessado em 09 de maio de 2010.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLOGIA. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares nacionais:** História- Ensino de quinta a oitava série. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC/SES. **Reforma universitária.** Relatório do Grupo de Trabalho Criado pelo decreto nº 62.937/68, 1983. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acessado em 12 de maio de 2010

BRASIL. Lei nº 9394/96 - /Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 13 de maio de 2010.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada.** Ministro da Educação do Brasil. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14599. Acessado em 14 de maio de 2010.

CABRAL NETO, Antonio.; RODRIGUEZ, Jorge. **Reformas Educacionais na América Latina:** cenários,proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antonio.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo.; FRANÇA, Magna.; QUEIROZ, Maria Aparecida. **Pontos e Contrapontos da Política Educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liberlivros, 2007, p.13-50.

CANDAU, Vera Maria F. **Universidade e formação de professores:** Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria F.(org). Magistério: construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p.30-50.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **A escrita da História**: volume único: ensino médio. 2ª Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências**. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.) Reflexões e prática em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007, p. 111-124.

COSTA, Emília Viotti da. **Globalização e reforma universitária**: a sobrevivência do MEC-USAID. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 35-48.

COSTA, Ricardo da. **O ofício do historiador**. Conferência de abertura do I Seminário de graduandos e pós-graduandos da UFRJ, proferida em 27 de setembro de 2009. Disponível em: www.ricardocosta.com/.../O%20oficio%20do%20historiador.%20Conferência%20UFJF.pdf. Acessado em 10 de maio de 2010.

COULON, A. **Etnometodologia**. (Tradução de Ephraim Ferreira Alves) Petrópolis: Vozes, 1995 a.

_____. **Etnometodologia e educação**. In: J. C. FORQUIN, Sociologia da educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995 b.

_____. **Etnometodologia e educação**. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira) Petrópolis: Vozes, 1995 c.

CRUZ, M. B. **O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação**. In: S. L. NIKITIUK, Repensando o ensino de História. São Paulo: Cortez, 2007, p.73-84.

CUNHA, Maria Isabel **O lugar da formação do professor universitário**: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.) Reflexões e prática em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007, p.11-26.

DELORS, Jacques et all. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD, B. M.G. **Educación Superior en los Países en Desarrollo**: Peligros y Promesas. Santiago do Chile: CORPORACION DE PROMOCION UNIVERSITARIA, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liberlivro, 2006.

_____. (coord.). **A cultura face à formação para a pesquisa**: a gestão dos saberes na docência universitária. Projeto de Pesquisa. Fortaleza, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liberlivro, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque . **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar , 17-36. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf. Acessado em 12 de maio de 2010.

_____. **Da cátedra universitária ao departamento**: subsídios para discussão. Disponível em: <http://www.unirio.br/estatuto/Da%20Catedra%20Universitaria%20ao%20Departamento.pdf>. Acessado em 16 de maio de 2010.

_____. **A universidade do Brasil**: um itinerário marcado de lutas. Revista Brasileira de Educação. Quadrimestral, nº 10, 1999. Disponível em: www.anped.org.br/.../rbde10_04_maria_de_lourdes_de_albuquerque_favero.pdf/ Acessado em 12 de maio de 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Sobre a arte ou estética do ato de pesquisar na educação**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). 8ª ed. Campinas: São Paulo. Papyrus, 2006, p. 11-16.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 7ª ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica , 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FUNECE/UECE: **ESTATUTO E REGIMENTO GERAL**, 2002. Disponível em www.uece.br .Acessado em 15 de maio de 2010.

GAGLIARDI, Célia Morato. et al. **Reflexões sobre a prática diária no ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 9 nº 19. P. 143-179. Set. 89/Fev/90

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. Nóvoa, Antonio (coord). Os professores e sua formação. 1ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional, 1992, p. 51-76.

GIOVANNI, Luciana Maria. **O ambiente escolar e ações de formação continuada**. In: TIBALLI, E.F.A., CHAVES, S.M. (org.). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: Alternativa e DP&A Editora. 2002, p.207-224.

GHEDIN, E. **Implicações da reformas no ensino para a formação de professores**. In: R. L. BARBOSA. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2004, p. 397-418.

GHEDIN, Evando; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liberlivros, 2008.

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo.** In. NÓVOA, Antonio (Coord). Os professores e sua formação. 1ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de inovação educacional, 1992, p.93-114

HOUSSAIS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Míni Houssais: Dicionário da língua portuguesa.** 3ª Ed. (renovada e aumentada). Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HUBERMAN, A.M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA. Antonio (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992, p.31-61.

KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. **História do Brasil: no contexto da História ocidental. Ensino médio.** 8ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atual, 2003.

KRIEGL, Maria de Lurdes de Souza. **Leitura: um desafio sempre atual.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.1-12, jul. 2001-jul. 2002, p. 1-12. Disponível em: www.bomjesus.br/.../pdf/.../leitura_um_desafio_sempre_atual.pdf/ . Acessado em 02 de junho de 2010.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola- Teoria e prática.** 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Professores que formam professores: Docência na universidade, entre o escrito e o vivido.** In. DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs). Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p.73-88.

LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

_____. (coord.). **O professor e a pesquisa.** 2ª ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **A complexa relação entre o professor e a pesquisa.** In: ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2ª ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2002, p.27-54.

_____. **A pesquisa na formação na formação do professor.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). 8ª ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2006, p. 111-120.

MCGINN, Noel F. **Tendências para um futuro común.** Portal educativo de las Américas. Biblioteca digital del portal. Disponível em: <http://educoea.net/portal/bdigital>. Acessado em 08 de maio de 2010.

MELO, Thelma Marylanda Silva de (Org.). **Manual de normalização.** Disponível no site: www.uece.br. Acessado em 20 de setembro de 2009.

MINAYO, M. C. (2007). **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de Investigação e Formação.** São Carlos: Edufscar, 2002.

MOTA, M. B; BRAICK, P. R. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio.** São Paulo: Moderna, 2000

MOROSINI, Marília Costa. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** In: _____ (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, 143-162. São Paulo, vol 13, nº 25/26. Set 92/ agosto 93.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, Antonio (org). Profissão professor. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra proferida no sindicato dos professores de São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acessado em: 21/04/2008.

NÜNEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **A pesquisa como percurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial.** In: **Eccos.** Pesquisa educacional e cotidiano escolar. São Paulo, v. 7, nº I, junho, 2005, p. 87-112.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA. Lurdes. **A reflexão e o professor como investigador.** Disponível em: www.ia.fc.ul.pt/redeic/textos%20teoricos/02-oliveira-serraz.doc. Acessado 10 de abril de 2009.

Ó, Alarcon Agra de. **Michel de Certeau e a operação historiográfica.** Veredas Favip, Caruarú, Vol1, nº 2, p.48-56, julho/dezembro de 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro de 1999, p. 109-125.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Formar professores em contextos sociais de mudança:** prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Catani. Trabalho Apresentando na XXI reunião anual da ANPEd, Caxambu. Revista Brasileira de Educação, setembro de 1999.

PINSKY, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. **O que e como ensinar:** por uma história prazerosa e consequente. In. KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-34.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540/1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acessado em 12 de maio de 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI nº 4.024, de 20 de dezembro DE 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acessado em 12 de maio de 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/htm. Acessado em 11 de maio de 2010.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Quantidade sem qualidade:** um boletim da Educação na América Latina. Relatório do conselho consultivo do PREAL, 2006.

ROCHA, Ruth; PIRES, Hindenburg da Silva. **Minidicionário da língua portuguesa.** 13ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno.** In. NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Repensando o ensino de História. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 61-72.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **Reflexões sobre o papel da prática do professor na educação superior**. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p.155-168.

SANTOS, Lucíola L.C.P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002, p. 11-26.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério)

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008, p.54-68.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, Antonio (Coord). Os professores e sua formação. 1ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto de inovação educacional, 1992, p.77-92.

SCHWARTMAN, S.; BOMENY, H. M.; COSTA, V. M. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMAN, S. **A universidade primeira do Brasil:entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social**. Estudos Avançados 20 (56), 160-189,2006 <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n56/28633.pdf>. Acessado em 13 de maio de 2010.

SILVA, Silvina Pimentel. **Pesquisa, ensino e formação docente no ensino superior**. In: SALES, J. A, BARRETO, M. C. NUNES, J. B., NUNES, A. I., FARIAS, I. M, MAGALHÃES, R. D.; Formação e práticas docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007, p. 165-178.

SILVA, F. L. (2009). **A reflexão docente na prática acadêmica**. In: DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 101-108

TARDIF, M.;LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; OUELLET, Elizabeth. **Aproximação etnometodológica ao trabalho docente em sala de aula**. Comunicação pronunciada no Congresso anual da Associação Canadense-Francesa para o andamento das Ciências (ACFAS). Universidade do Quebec em Montreal, 19 de maio de 1994.

THERRIEN, Jacques. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**”. Revista Educativa, 2005

_____ e LOIOLA, Francisco Antonio. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional**. Anais em CD-Rom do XVI EPENN. Aracaju, Sergipe, 2007.

_____ ; MAMEDE, Mário; LOIOLA, Francisco. **Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria**: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, J. A, BARRETO, M. C. NUNES, J. B., NUNES, A. I., FARIAS, I. M, MAGALHÃES, R. D.; Formação e práticas docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007, p. 121-138.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **O ensino de História e formação docente**: a pesquisa em questão. In: SALES, J. A, BARRETO, M. C. NUNES, J. B., NUNES, A. I., FARIAS, I. M, MAGALHÃES, R. D.; Formação e práticas docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007, p. 277-288.

UNESCO. GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. **La educación superior em los países em desarrollo**: peligros y promesas. Santiago do Chile: Corporacion de promocion universitária, 2000. (ISBN nº 956-229-087-5). Traducción El español de Maria Angélica Monardes. Disponível em: www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf .Acessado em 10 de maio de 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a educação superior no século XXI**: visão e ação. Paris, 1998. Disponível em: http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/ . Acessado em 10 de maio de 2010.

UNESCO. **Conferência mundial sobre o ensino superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 2009. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Acessado em 11 de maio de 2010.

UNICAMP. **Navegando na História da Educação**: Glossário. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acessado em 17 de maio de 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História**. Fortaleza, Limoeiro do Norte, Quixadá, Fortaleza, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Trabalhos Científicos**: Organização, redação e apresentação. 3ª ed. revisada e ampliada. Fortaleza: EdUECE, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina de Didática Geral**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Didática do Ensino de História**. Ano letivo: 2009.2 Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa de Tópicos Especiais I**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. Programa da **Disciplina: Brasil IV**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. Programa da **Disciplina Introdução aos Estudos Históricos**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pelo professor.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina Metodologia da Pesquisa Histórica I**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História da América I**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pelo professor.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História Contemporânea I**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História Contemporânea II**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História de Medieval**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pelo professor.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História da Antiga I**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pelo professor.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História da Antiga II**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pelo professor.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina Prática de Pesquisa Histórica**. Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina Prática de Pesquisa Histórica II.** Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina Teoria da História II.** Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História do Ceará II.** Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA. **Programa da Disciplina História da Educação Brasileira.** Ano letivo: 2009.2. Documento fornecido pela coordenação do curso.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA/FORTALEZA. **Fluxograma do Curso:**1964. Ano, 1964. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 02/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA/FORTALEZA. **Fluxograma do Curso:**1968 Ano, 1968. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 02/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA/FORTALEZA. **Fluxograma do Curso:** 1977.1 Ano, 1977.1. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 02/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA/FORTALEZA. **Fluxograma do Curso:** 1979. Ano, 1979. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 02/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA/FORTALEZA. **Fluxograma do Curso:**1992. Ano, 1992. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 02/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA/FORTALEZA. **Fluxograma do Curso:** 2004.2. Ano, 2004.2. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 02/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. CURSO DE HISTÓRIA/QUIXADÁ. **Fluxograma do Curso:** 2008. Ano, 2008. Disponível no site www.uece.br. Acessado em 02/02/2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **UECE em números 2008.** Disponível em www.uece.br. Acessado em 26 de junho de 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **UECE em números 2009**. Disponível em www.uece.br. Acessado em 26 de junho de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. Glossário Institucional. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proplan/glossario/l.htm>. Acessado em 12 de maio de 2010.

VIEIRA, Sofia Leche. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará/ PROED, 1982.

_____. **Políticas de formação em cenários de reforma**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), p.13-46.

_____. **O público e o privado na educação: cenários pós LDB**. In: BRZEZINSKI, I., (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. 2008, São Paulo: Cortez.

_____. **Formação em pesquisa: a alternativa de caminhar em grupo**. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 17-32.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva**. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 13, nº25/26, set.92/ago.93, p. 223-232.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M.; **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, maio/agosto, 2008, p. 535-554.

ZEICHNER, K. M.; **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997, p. 76-87.

_____. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, 35-55.

_____. **Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90**. In: Nóvoa, Antonio (coord). **Os professores e sua formação**. 1ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de inovação educacional, 1992, p.115-138.

APÊNDICE A

Grupos de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (UECE/CED),
Educação e Saúde Coletiva (UECE/CCS) e Saber e Prática Social do Educador (UFC/ FAGED)

PERFIL DOS DOCENTES DA UECE QUE ATUAM NA FORMAÇÃO EM PESQUISA

(Questionário⁶⁰)

Caro(a) professor(a),

Estamos desenvolvendo um estudo sobre a cultura docente, em face da formação para a pesquisa, iniciativa envolvendo professores que participam de grupos de pesquisa e atuam em disciplinas de iniciação científica nos cursos de graduação da UECE. O trabalho, apoiado pelo CNPq, objetiva contribuir para a reflexão sobre a integração da pesquisa ao ensino no contexto universitário, considerando a prática dos formadores e sua relação com a proposta de formação profissional. Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda ao presente questionário.

Agradecemos antecipadamente.

Pesquisadores do estudo.

1. Identificação

1.1 Nome completo: _____

1.2 E-mail: _____

1.3 Curso em que atua: _____

⁶⁰ Este instrumento resultou de elaboração coletiva no âmbito da investigação “A cultura docente face a formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária”, desenvolvida pelos grupos de pesquisa: “Educação e Saúde Coletiva (CCS/UECE), coordenado pela professora Dra. Silvia Maria Nóbrega-Therrien; “Saber e Prática Social do Educador” (Faculdade de Educação/UFC), coordenado pelo professor Jacques Therrien; Educação, Cultura Escolar e Sociedade (CED/UECE) coordenado pela professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Edital Universal CNPq, 2008.

1.4 Idade:

- Entre 20 e 29 anos Entre 30 e 39 anos
 Entre 40 e 49 anos Entre 50 e 59 anos Mais de 60 anos

1.5 Formação em nível de graduação:

1.5.1 Nome do curso: _____

1.5.2 Natureza do curso: Bacharelado Licenciatura

1.5.3 Ano em que concluiu o curso: _____

1.6 Maior titulação:

1.6.1 Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado

1.6.2 Situação da maior titulação: Concluída Cursando

1.7.1 Vínculo profissional:

Efetivo Substituto

2 Experiência Profissional

2.1 Tempo de magistério na educação básica: _____

2.2 Tempo de magistério no ensino superior: _____

2.3 Disciplinas que lecionou nos últimos três anos na UECE, relacionadas à formação em pesquisa (sem incluir o semestre 2009.2):

2.4 Disciplinas que leciona na UECE no atual semestre (2009.2) relacionadas à formação em pesquisa:

2.5 Participação em Grupo de Pesquisa cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq:

Não

Sim. Qual? _____

Desde quando? _____

2.6 Orienta bolsista de iniciação científica na UECE?

Não Sim

2.7 Você participa atualmente de projeto de pesquisa?

Não

Sim. Título: _____

Como? Coordenador Pesquisador Colaborador

3 Continuidade de sua participação nesta pesquisa

3.1 Tem disponibilidade para continuar participando desta pesquisa?

Sim Não

3.2 Modalidade de participação

Entrevista

Entrevista e observação da prática.

APÊNDICE B – ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE HISTÓRIA/ UECE- FORTALEZA COM ATUAÇÃO EM PESQUISA

(Entrevista geral)

- 1 Gostaria que contasse como desenvolve suas aulas, ou seja, como é sua prática pedagógica em sala de aula (explorar aspectos como planejamento, definição do conteúdo, recursos utilizados, atividades, espaços físicos, tempo, avaliação e participação do aluno na aula).
- 2 Sempre ensinou assim? Por quê / O que mudou? Em que fundamenta seu modo atual de ensinar? (Base)
- 3 Como percebe a adesão dos alunos ao seu modo de ensinar?
- 4 Quais as dificuldades encontradas para desenvolver a prática que descreveu e como as enfrenta? (Pedir para descrever detalhadamente).
- 5 Poderia citar as estratégias de ensino mais presentes em sua prática pedagógica, visando a iniciar o aluno na elaboração do conhecimento histórico?
- 6 Considera que sua prática pedagógica favorece o desenvolvimento de uma postura investigativa dos alunos em formação? Como?
- 7 Qual sua compreensão de pesquisa?
- 8 Qual seu entendimento sobre a ideia de reflexão?
- 9 Que relação percebe entre a noção de reflexão e a formação profissional de nível superior?

- 10 Que relação nota entre a ideia de reflexão e formação de professores?
- 11 Considera que integra ensino e pesquisa no seu trabalho de sala de aula? (Explicitar o que entende por pesquisa e por ensino).
- 12 Qual o objetivo principal do curso de História? Essa sua compreensão está fundamentada em quê?
- 13 Conhece as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica? Elas norteiam a sua prática na disciplina de alguma forma?
- 14 Os PCN'S do ensino fundamental referem-se ao domínio de procedimentos de pesquisa escolar, o que é referendado pelos PCN's do ensino médio. Como os alunos do curso de História se preparam para a vivência desse desafio no contexto da sala de aula?
- 15 Para finalizar, solicito sugestões sobre prática que possam ser ensejadas no Curso de História, visando ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos.

APÊNDICE C

QUADRO SÍNTESE DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

| Disciplina | Objetivo geral | Objetivos específicos | Metodologia |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Metodologia da Pesquisa Histórica I | Elaborar projeto de pesquisa considerando os conteúdos estudados sobre o papel do historiador em relação ao projeto e as fontes de pesquisa históricas. | Entender o papel do historiador e sua relação como o projeto de pesquisa; Estudar as fontes de pesquisa históricas; Compreender as etapas e elaborar um esboço de projeto de pesquisa. | Exposição dialogada, estudo dirigido, debate e trabalhos temáticos. |
| Introdução aos Estudos Históricos | O aluno deverá discutir o conceito de história e suas problemáticas: conhecer o processo de construção do conhecimento histórico, a partir de algumas noções básicas (tempo/espaço; fato histórico, trabalho do historiador, objetividade, subjetividade, verdade, interpretação e teoria, etc), sendo que a ênfase maior será dada a questão das fontes e de sua produção social e histórico-cultural, articuladas ao momento histórico e à realidade atual, bem como identificar e conhecer algumas das principais correntes teóricas em história. | Conhecer e trabalhar os conteúdos de história e memória; passado x presente; Articular de forma refletida os principais problemas da produção do conhecimento em história; Dominar os conceitos de tempo, espaço e fato histórico; Conhecer algumas noções epistemológicas de documento e dimensionar seu papel no trabalho em história; Discutir as questões fundamentais relativas ao sujeito-historiador; o papel da verdade, subjetividade, objetividade, validade do conhecimento histórico; história-ciência; história-arte; Conhecer e identificar conceitos de história, a partir de concepções contemporâneas. | A disciplina será trabalhada a partir de textos e livros selecionados, que subsidiarão os debates em sala de aula, devendo, para tanto, serem lidos anteriormente pelos alunos. Filmes, músicas e trabalhos dirigidos, além de trabalho de campo em centro de documentação e outros procedimentos didáticos serão utilizados. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Prática de Pesquisa Histórica</p> | <p>O objetivo primeiro é subsidiar a elaboração das monografias de graduação, exigidas como requisito parcial para conclusão do curso. Secundariamente deve trazer informações sobre comunicações de pesquisa, apresentações acadêmicas, bem como perfilar ao padrão da escrita acadêmica as referidas monografias</p> | | <p>Leitura de textos, debate sobre os temas em sala e sobre questões técnicas, teóricas e metodológicas. Encontros periódicos onde se discutirá o desenvolvimento da pesquisa</p> |
| <p>Prática de Pesquisa Histórica II</p> | <p>O objetivo é subsidiar a elaboração das monografias de graduação em História.</p> | <p>Realizar acompanhamento coletivo, através de seminários temáticos, bem como discussões caso a caso; Trazer informações sobre as regras básicas acerca das comunicações de pesquisa, apresentações acadêmicas, bem como o padrão de escrita acadêmica para trabalhos monográficos.</p> | <p>Divisão da turma em grupos temáticos; Leitura de textos; Seminário; Reflexão; Troca de experiência com outros pesquisadores.</p> |
| <p>História da América I</p> | <p>Despertar nos alunos interesse pela realidade histórica no continente americano; Identificar os fatos históricos de maior relevo que contribuíram para a formação das nacionalidades americanas; Fortalecer em nossos alunos uma melhor compreensão dos antagonismos que geraram um processo de desenvolvimento diferenciado nas nações do continente; Estimular o</p> | | <p>Seminários</p> |

| | | | |
|-----------------------|--|---|---|
| | desenvolvimento do sentimento de solidariedade continental | | |
| História Medieval | Compreender as longas e profundas transformações e suas conseqüências na Europa após a queda do Império Romano. | Analisar o panorama da Europa após as invasões bárbaras no império romano ocidental e oriental com suas respectivas visões de mundo | Avaliação continuada; Seminários |
| Teoria da História II | Instrumentalizar o aluno para que ele: possa refletir sobre questões epistemológicas do processo de produção do conhecimento histórico; Reconheça as perspectivas abordadas pelos historiadores, com suas principais polêmicas e desafios de seu tempo; Pense em relação às questões teóricas de seu objeto de pesquisa; Problematize lacunas e limites das teorias analisadas. | | Aulas expositivas; Leituras programadas; Debates; Exibição de filmes; Seminários temáticos. |
| História Antiga I | Compreender o mundo antigo desde o surgimento das primeiras comunidades humanas até a formação dos primeiros núcleos urbanos em suas distintas relações e aspectos. | Os primeiros grupos humanos | Aulas expositivas; Leituras de materiais paradidáticos; Debates e discussões; Pesquisas |

| | | | |
|-----------------------|--|--|--|
| História Antiga II | Compreender os diferentes aspectos da civilização grega e romana desde o período mais arcaico até o culminar da fase helenística romana | | Aulas expositivas; Leituras de materiais paradidáticos; Debates e discussões; Pesquisas |
| Contemporânea I | Compreender a história européia entre os séculos XVIII e XIX a partir da criação do Estado-Nação e do estabelecimento do capitalismo industrial. | Analisar a constituição da sociedade disciplinar; Perceber a constituição da modernidade européia; Investigar o funcionamento do imperialismo na Ásia e na África | Discussão dos textos por meio de aulas expositivas Discussão dos temas por meio de recursos audiovisuais. |
| Contemporânea II | Compreender as profundas transformações ocorridas no mundo entre o final da II Guerra Mundial e o tempo presente. A abordagem dos temas escolhidos nortear-se-á por uma perspectiva que contempla as experiências históricas em sentido amplo, considerando em conjunto os aspectos econômicos, políticos e socioculturais | | Exposição dialogal, seminários, discussão de livros e filmes/documentários. |

| | | | |
|---------------------------------|--|--|---|
| Ceará II | <p>Estudar e refletir sobre a situação do trabalho e do trabalhador no campo e na cidade. Analisar a atuação das oligarquias no Ceará. Perceber as religiosidades implicadas no cotidiano do cearense. Analisar o contexto da revolução de 1930, o Estado Novo e os trabalhadores no Ceará. Discutir os movimentos identitários e as reivindicações dos grupos étnicos cearenses. Enfocar as lutas, memórias e desejos da classe trabalhadora. Analisar estudos sobre as questões de gênero no Ceará. Refletir sobre determinadas obras e autores pertinentes à História do Ceará.</p> | | Exposição dialogal, seminários, discussão de livros e filmes/documentários. |
| História da Educação Brasileira | Compreender as transformações da educação brasileira, sob a perspectiva histórica | <p>Possibilitar o entendimento de que educação, cultura e contexto histórico estão inter-relacionados; Contribuir para o aprofundamento da compreensão da realidade educacional e cultural brasileira como campo de atuação do educador, a fim de que sua intervenção nesta realidade possa ser coerente e eficaz.</p> | Estudo de textos, aulas expositivas dialogadas e seminários. |
| Brasil IV- novo | Construir e elaborar o entendimento das Relações Mediáticas e | Analisar as Transformações do estado brasileiro no | Servindo-nos métodos |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>Condicionamentos Históricos, Socioculturais que contribuíram para os Movimentos de 1964 e as Diretas Já.</p> | <p>período Vargas; Explicar as Relações e Articulações de Forças das Classes Sociais em disputa pelo poder político; Delinear os Interesses e Representações a partir da formação dos Partidos Políticos pós Getúlio e pós Militares</p> | <p>maiêuticos utilizaremos de aulas expositivas dialogadas, como também dos recursos áudio-visuais para melhor assimilação e construção/elaboração do entendimento e compreensão do conteúdo refletindo e trabalhado; trabalhos e atividades em grupo e individuais, em fim, todas as ferramentas que possam instrumentalizar e didatizar a construção/elaboração feita crítica do conhecimento científico, servindo como mediação facilitadora do processo de ensino-aprendizagem</p> |
|--|---|--|--|

FONTE: Programas das disciplinas ministradas pelos professores pesquisados. Material fornecido pela coordenação do curso

APÊNDICE D

| |
|------------------------------|
| ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO |
|------------------------------|

Data da observação: **Professor(a):**

Local: **Horário:**

Observações Introdutórias:

1. Descrição da aula (*organização espacial dos alunos, postura do professor, movimentação – contexto e o clima do contexto; planejamento explicitação do objetivo; materiais utilizados; estratégias de ensino, avaliação, tempo*).

2. Como o professor reage às intervenções/posições dos alunos.

3. Síntese da prática observada:

a) Ao final da aula o objetivo foi alcançado: Sim () Não () Em parte ()

b) Provoca questionamentos dos alunos: Sim () Não () Em parte ()

c) Trabalha com situações-problemas, relacionados ao cotidiano: Sim () Não () Em parte ()

d) Interação com alunos:

Da oportunidade a todos falarem: Sim () Não () Em parte ()

Equilíbrio das oportunidades de intervenção dos alunos: Sim () Não () Em parte ()

APÊNDICE E

EXEMPLO DO PROCESSO ANALÍTICO DAS ENTREVISTAS

QUESTÃO 12: Qual o objetivo principal do curso de História? Essa sua compreensão está fundamentada em quê?

| Prof. Afonso | Prof. João | Prof. Marcos | Prof. Paulo |
|--|--|---|--|
| Formar alguém que seja um historiador, que tenha um ofício de historiador é alguém que saiba pesquisar, que a palavra história tem uma relação direta com pesquisa.[...]. Formar o historiador é formar alguém que consiga interpretar a realidade, mas a realidade do passado [...] | Eu acho que [formar] uma pessoa que fosse capaz de ter senso crítico, de conscientizar as pessoas. A ter a humildade diante do processo... ensinar a refletir, e se fazer um eterno aprendiz nisso. | [...] curso de História tem uma função que aí é uma dimensão social do nosso curso que eu entendo que é formar, digamos defensores da memória histórica, da preservação e do acesso a essa memória e o curso de história[...] | Nosso grande objetivo é formar o profissional em História, que seja na pesquisa, no ensino, na elaboração de exposições. Pelo menos é que a gente discutiu.. |
| Prof. Flávio | Prof. Antonio | Profa. Karla | Profa. Maria |
| Formar profissionais com qualidade, com formação ampla, crítica, para o ensino e para a pesquisa histórica. [...]aí o historiador é mais difícil, no campo da empregabilidade. Mas nós também estaríamos formando, apesar de ser uma licenciatura [...] | A finalidade é poder proporcionar a formação de pesquisadores e professores de História que possam conhecer diferentes abordagens do pensamento histórico, realizar pesquisas na área de História e que possam apresentar grande parte das vivências que ocorreram ao longo do tempo e que nós ainda não temos sequer noção do todo no sentido braudeliano | Acho que é para formar professores, pesquisadores, formar pessoas para trabalhar nos museus, até mesmo para dá suporte histórico em produção de novelas. Acho que tem um grande espaço dos historiadores que é ocupado por outros profissionais. Isso para não falar na sala de aula. | Formar um profissional capaz de enfrentar um mercado de trabalho que é muito diversificado e competitivo, a gente não tem a preocupação de formar única e exclusivamente um professor pra sala de aula, mas a gente também tem a preocupação de formar a pessoa que quer trabalhar na área do turismo, [...] é também formar um profissional pra trabalhar, por exemplo, em casas que atuam diretamente com memória, [...]; mas também poder ser, única e exclusivamente, um pesquisador e trabalhar numa agência de pesquisa específica[...]. |
| Vermelho: aspectos comuns (convergência de respostas); Verde: diferenças (Mas que não são divergências- inusitado, a mais); Lilás: aspectos divergentes. | | | |

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPLEMENTAR DO PROFESSOR PAULO

1 Durante a apresentação dos seminários, observei que as equipes utilizaram recursos, tais como: imagens; entrevistas; encenação de esquetes; leituras de documentos etc. Considera importante a utilização desses recursos pelos alunos, já no início do curso? Orienta o grupo antes dos seminários para que possam utilizar esses recursos, já que são alunos do primeiro semestre?

2 Durante a apresentação de uma das equipes no dia 10/03, que retratou a Fortaleza da *Belle Èpoque*, os alunos informaram no início da apresentação que o trabalho havia tomado como referência uma dissertação sobre Ramos Cotoco. Ao final da aula, ouvi um comentário de um aluno que dizia que eles haviam sido os únicos que realmente fizeram o que você tinha pedido: a leitura de monografia ou dissertação que pudessem servir de base para a pesquisa. Está informação é correta? Por que você recomendou para alunos do primeiro semestre lerem trabalhos de pesquisa como monografias ou dissertações?

3 Como define os critérios de avaliação dos seminários? Repassa-os aos alunos? Acredita que há importância que estes critérios fiquem claros aos alunos? No que isto implica?

4 Na aula do dia 12/02, você devolveu os trabalhos escritos às equipes e, após comentar um pouco sobre o que havia observado, solicitou das equipes uma autoavaliação, onde deveriam atribuir notas aos membros das equipes. Por que usa esse tipo de estratégia? Com os faltosos marcou depois encontros individuais. Por que encontros individuais? Qual o seu principal objetivo com esse tipo de estratégia?

5 Nas suas aulas observei que usa muitos recursos, além da bibliografia indicada aos alunos, tais como: vídeos, recitar poemas (*O adolescente*, de Mário Quintana), narração de histórias (como a *Omelete de Amoras*) e recursos sonoros (aula do dia 12/02). Qual o seu objetivo ao utilizar essa diversidade de recursos nas suas aulas?

6 Na sua aula do dia 19/02, trabalhou com dois textos de autores diferentes, sendo o de Carr e outro do Gadamer. No início das atividades disse aos alunos que os dois autores tratavam de questões semelhantes, porém, sobre ópticas diferentes. Em outra aula a questão foi retomada com os alunos, dizendo que suas escolhas de textos de autores com pontos de vistas diferentes, às vezes sobre um mesmo assunto, era proposital, pois os alunos precisavam conhecer diversas linhas de pensamento antes de optar por uma. Além disso, algumas vezes

observei que solicitava aos alunos que comparassem um autor que estava sendo estudado naquele momento com outro que eles já haviam estudado. Por que esse tipo de estratégia desde o primeiro semestre? Qual a sua intenção com essa espécie de exercício em relação à formação dos alunos? Quais as dificuldades que identifica junto aos alunos na realização desse tipo de exercício?

7 Em alguns momentos, como no caso da aula do dia 24 de fevereiro, antes de iniciar o debate, perguntou aos alunos se estes haviam pesquisado os autores do texto. Nessa mesma aula, lembrou-os de que eles já sabiam qual era a orientação dada: sempre que estudar um novo texto, eles deveriam fazer uma pesquisa sobre o autor, ler o texto e escrever um resumo. Por que adota esse procedimento? Qual sua importância para a formação dos alunos? Qual a principal dificuldade que observa por parte dos alunos para desenvolver o procedimento de estudo que solicitou?

8 Durante suas aulas, faz muitas referências ao trabalho do historiador: pesquisar, saber questionar as fontes, produção de textos etc. Que estratégias adotadas nas suas aulas considera mais significativas para que os alunos desenvolvam essas capacidades?

9 Na aula do dia 05 de fevereiro, primeira aula que observei, você disse ao grupo que a aula de campo teria que ser cancelada. Qual, então, é a importância da aula de campo, no contexto da formação dos alunos, já a partir do primeiro semestre, e qual a principal dificuldade para a realização desse tipo de atividade?

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPLEMENTAR DO PROFESSOR ANTONIO

1 Observei que, nas disciplinas, utilizou os seminários como estratégia de ensino. Por quê? Qual a importância dos seminários na formação dos alunos como futuros profissionais da História?

2 Ao final das apresentações dos seminários, sempre procurou instigar o grupo ao debate. Por que adota essa atitude?

3 Notei que, ao final da aula do dia 25 de fevereiro, devolveu as provas e solicitou que, a partir dos comentários contidos na correção, os alunos refizessem a avaliação e o entregassem na próxima aula. Por que procede assim? Qual a importância desse tipo de exercício?

4 Na apresentação da equipe sobre *Cidades Medievais*, duas das alunas ressaltaram que a maior parte do trabalho deles estava baseada em dois textos básicos da apostila: o primeiro, do historiador Jacques Le Goff e, o segundo, de Lewis Mumford. Uma das alunas ressaltou que os dois autores apresentavam pontos divergentes sobre a temática. Considera importante que os alunos façam esse tipo de exercício – ler e comparar autores diferentes sobre uma mesma temática? Qual a importância desse tipo de exercício na formação do profissional de História?

5 Nessa mesma aula sobre as *Cidades Medievais*, um dos alunos informou que trabalhara com o texto da professora *Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez*; o texto dela estava na chamada apostila complementar. E ressaltou a importância dos alunos buscarem acessar o material que essa pesquisadora disponibilizava na internet sobre o Período Medieval. Por que fez essa observação? Qual a importância dos alunos acessarem cópias de documentos originais? E como promove esse tipo de exercício em suas aulas?

6 Ainda nessa mesma aula, teve que lidar com uma atitude um pouco “desleixada” de um aluno que disse ter desenvolvido sua parte do trabalho apenas em pesquisas na internet, apesar de ter fornecido uma bibliografia para as equipes. No final da aula, conversou com o aluno. Por que fez isso? Sempre lida assim com esse tipo de situação? E quais os critérios utilizados para avaliar as equipes durante os seminários, já que em uma só equipe foi possível observar comportamentos tão diferentes dos alunos, desde o que se deteve na bibliografia oferecida

pelo professor, o aluno que utilizando recursos imagéticos buscou dialogar com os autores trabalhados e outro que pareceu um pouco descuidado com sua pesquisa?

7Na aula do dia 25 de fevereiro na disciplina de América, passou o filme *A missão*. Por que usou esse tipo de atividade? Qual a contribuição desse tipo de atividade? Desenvolve alguma atividade complementar com os alunos? Como isso é feito? Quais as principais dificuldades para realização desse tipo de atividade?

8Havia planejado uma aula de campo que não pôde ser executada. Qual o prejuízo que considera de uma aula de campo que não pôde ser realizada?

APÊNDICE H

| |
|---------------------------|
| MODELO DE DIÁRIO DE BORDO |
|---------------------------|

Data da observação: 24/02/2010 **Professor:** Paulo

Local: Bloco H / Sala 02 **Horário:** CD (20h30minh às 22h)

Cheguei à Universidade e me dirigi à sala. Na porta da sala alguns alunos que já haviam saído da aula anterior comentavam sobre o texto que seria estudado na aula de introdução. Estavam comentado sobre a dificuldade de compreensão do texto. O professor aproximou-se e todos entraram na sala. Como sempre, a sala foi organizada em formato de semicírculo.

Após cumprimentar a todos, o professor foi logo combinando com duas equipes para encontrá-lo na sexta-feira as 17h:30min para poderem fazer a avaliação das equipes (na aula do dia 12 o professor fez uma atividade de autoavaliação e havia combinado que faria uma avaliação com os faltosos, organizada da seguinte forma: os alunos de cada equipe que não compareceram a aula do dia 12 deveriam falar sobre o seu próprio trabalho e da pesquisa de outra equipe a escolha deles). O professor voltou a comentar sobre as perdas para os alunos faltosos, tanto pela não-participação do processo de autoavaliação, como por não terem assistido ao fechamento que ele fizera sobre as temáticas trabalhadas. Um aluno perguntou se eles teriam que fazer uma crítica ao trabalho dos colegas ou deveriam falar do conteúdo do trabalho. Ele respondeu que seria sobre o conteúdo do trabalho; o tempo de críticas já havia ficado para trás. Houve ainda um pequeno burburinho entre os alunos que questionaram sobre um boato sobre antecipação do encerramento das aulas e da aplicação do Exame Final. Procurando tranquilizar os alunos, informou que esta seria a última avaliação e somente para os alunos que não alcançaram a média e ele ainda ia realizar outra avaliação e depois somaria todas as notas e tiraria uma média e só então saberia quem iria ou não para a final.

Encerrado o primeiro momento, perguntou ao grupo sobre a leitura do texto e quais as tarefas de casa que estes deveriam realizar durante a leitura dos textos⁶¹. Várias

⁶¹ Para facilitar o acompanhamento das discussões, adquirimos a cópia dos textos que iriam ser discutidos no grupo e buscamos lê-los com antecedência.

respostas foram surgindo no grupo: *Leitura e fichamento do texto; desmontar o texto; estudar o autor.*

Perguntou, então, se alguém havia pesquisado o autor e só um aluno se pronunciou positivamente. Ocorreram pequenos risos entre alguns alunos e o professor interferiu, parabenizando o aluno, e destacou que naquele momento o colega sabia mais sobre o texto do que os demais e estes não deveriam se esquecer de que Michel de Certeau é um autor contemporâneo importante e muitos professores da casa eram influenciados por ele.

Ressaltou ainda que a biblioteca da Universidade possuía livros desse autor e que, embora ele não estivesse fazendo apologia ao escritor este precisa ser estudado. Contou que uma orientada dele se havia utilizado de um trabalho de Certeau em um artigo para definir procedimentos historiográficos. Ele não quis deixá-la abalada antes da apresentação, mas após seu retorno questionou com ela sobre a escolha do autor.

Voltou a destacar que os alunos precisavam conhecer os diversos teóricos para poderem fazer suas escolhas. Ressaltou ainda sobre o perigo que muitos corriam ao aderir a determinadas linhas teóricas, ignorando as demais, por isso, propositadamente, ele havia selecionado textos de correntes teóricas diversas, para que seus alunos pudessem conhecer posições diferentes sobre as temáticas e, mais na frente, fizessem suas opções tranquilamente. Pediu então ao aluno para falar o que havia encontrado sobre o autor.

O estudante começou dizendo que ele era francês, formando em Filosofia, seguia a linha de pensamento da Fenomenologia. Interessava-se pelo misticismo e que tinha doutorado em Teologia. Voltou a questionar o aluno e solicitou informações sobre as obras do autor. O professor seguiu perguntando sobre as obras. O jovem respondeu que havia se prendido a duas: *A Escrita da História e Cultura no Plural*.

Em seguida, o professor lembrou para os alunos o conceito de Fenomenologia, que já havia sido estudado por eles. Continuou destacando que o texto escolhido para a discussão foi retirado do livro *A Escrita da História*, era um capítulo intitulado *Operação historiográfica* que trata dos procedimentos técnicos caríssimos para o historiador. Enfatizou, porém, que, na obra *Cultura no Plural*, o autor apresentava um conceito importante para o estudo da história cultural e do cotidiano, que era o conceito de **lugar praticado**; a sala de aula é um lugar praticado porque nós o praticamos, bem como as praças, os teatros, nas ruas,

nas esquinas etc. E prosseguiu destacando que Certeau quebrara a ideia monolítica de que havia uma grande cultura, e instituiu a noção de que cada um de nós poderia contribuir, colaborar e fazer parte da história a partir da nossa trajetória. E, logo em seguida provocou os alunos com a seguinte pergunta: o que o texto diz e como diz? Fez um grande silêncio. Nova pergunta: o que sentiram do texto? Algumas falas começaram a surgir. Um afirmava que achou difícil, outro que a leitura era lenta, truncada, em alguns momentos pensou ter compreendido algo e logo depois precisou reler. Outro estudante diz que o texto dava sono, parecia um sonífero. O professor destacou que é um texto teórico, técnico e complementou a minha primeira vez (ele falava sobre a primeira vez em que leu texto deste autor), foram algumas (ele riu e todos riram também).

Mais um aluno se pronunciou e disse que na página 66 o autor fala que a “operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita”. O professor levanta um questionamento: em que teórico leram exatamente isso? Vários alunos responderam: Em James? Isso mesmo, mas por que acharam o texto de James mais fácil? Ao escrever o texto, ele estava escrevendo para uma conferência de alunos. E continuou perguntando sobre o que o autor quis dizer com lugar social, prática científica e escrita?

Um aluno respondeu, mas não consegui entender, pois este falou muito baixo. Em seguida o professor continuou dizendo que na pesquisa histórica o pesquisador controla a experiência. Ao estabelecermos os critérios para uma pesquisa, busca-se criar um determinado controle para experiência: “vou começar dia tal e concluir de tal; vou pesquisar os jornais de período X a Y, observando a ocorrência de cada matéria em busca da informação que interessa para a pesquisa...”. Isso, segundo o professor, seria um “controle da experiência como faz a química, a biologia”. Prossegue: “Os instrumentos podem ser outros, mas o controle existe. O controle da escrita: existem regras para a escrita científica, para citação, tipo de linguagem, espaçamento e assim por diante. Lugar social: o meu lugar social, a herança histórica, lingüística que eu represento. Certeau ressalta que em virtude do lugar instaura-se os métodos definem-se os documentos e as questões a serem propostas”.

A partir desse ponto do pronunciamento do professor, ocorreu um debate muito instigante entre os alunos e o professor, partindo de um recorte que um aluno fez do texto estudado, que diz: “Mais que isto, em história como em qualquer outra coisa, uma prática sem

teoria desemboca necessariamente, mas dia menos dia, no dogmatismo de “valores eternos” ou apologia de um intemporal. A suspeita não poderia, pois, estender-se a toda análise teórica”. (P.66).

O professor reforçou que o autor estava afirmando existir uma necessidade de reflexão sobre a prática para evitar que se criem dogmatismos, tradições estéreis e contou uma história sobre uma apresentação que assistiu de um aluno que pesquisava um grupo de monges e ele observou que em determinados momentos amarravam a boca do gato e perguntou por que faziam isso. E eles não sabiam dizer, apenas afirmavam que apenas sempre fora feito.

Uma aluna perguntou se tradição era sempre negativa. Ele disse que não, mas que existiam muitas tradições sem o menor significado, pois as pessoas não sabiam por que as faziam. Existem tradições importantes para a constituição de uma identidade cultural. E finalizou, dizendo que, para os pesquisadores a teoria é os “óculos” que o auxiliam a olhar para um determinado um fato, um determinado documento. Para isso é necessário definir os instrumentais para que possa trabalhar as fontes, que serão constituídas, selecionadas para o processo de pesquisa. E deu um exemplo de elaboração de instrumentais realizadas por orientados seus numa pesquisa sobre cantadores. Mostrou que existem riscos nessa formulação de perguntas para uma entrevista, por exemplo, quando posso tentar conduzir uma resposta a partir de um ponto de vista pessoal.

Apresentou um resumo sobre as etapas necessárias para a realização de uma pesquisa, e fez referências às mudanças ocorridas no contexto das pesquisas históricas a partir da Escola de Annales, que introduziu personagens e contextos culturais, antropológicos e historiográficos antes negados; mas que isso significou uma aproximação maior da história com outras áreas do conhecimento.

O tempo já estava muito avançado, já era 22h e ninguém havia se ausentado, a aula foi encerrada com o professor sugerido a leitura do livro *Culturas do Povo* de Nalie Zemon Davis.

Apesar de muitos alunos terem reclamado que o texto era difícil, a aula foi muito participativa, com diversos momentos de interação do professor com os alunos. Nenhuma pergunta feita pelos estudantes ficou sem resposta; mas, o professor também fez muitas

perguntas, buscando inclusive estabelecer paralelos com textos anteriores, dando oportunidades para todos se manifestarem.

Sem dúvida, essa foi uma aula na qual era possível observar uma intensa participação dos alunos e onde ocorreu uma das discussões teóricas mais intensas.

ANEXO I

FLUXOGRAMA DO CURSO DE HISTÓRIA 2004.2

| | | Grade do Curso | | | |
|----------|--------|--|------|---------------|--|
| | | 006 - HISTORIA | | | |
| Semestre | Código | Disciplina | Cred | Pré-Requisito | |
| 01 | CH335 | INTRODUÇÃO A FILOSOFIA | 4 | | |
| 01 | CH415 | INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA | 4 | | |
| 01 | CH438 | INTRODUÇÃO A ANTRÓPOLOGIA | 4 | | |
| 01 | CH674 | INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS | 4 | | |
| 01 | CH676 | INTRODUÇÃO A GEOGRAFIA | 4 | | |
| 01 | CT501 | FUNDAMENTOS DE GEOGRAFIA | 4 | | |
| 02 | CH684 | HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA | 4 | | |
| 02 | CH688 | HISTORIA ANTIGA I | 4 | | |
| 02 | CH689 | HISTORIA DO BRASIL I | 4 | | |
| 02 | CH690 | HISTORIA DO CEARÁ I | 4 | | |
| 02 | CH691 | HISTORIA DA AMÉRICA I | 4 | | |
| 03 | CH405 | PSIC. EVOLUTIVA II (ADOLESC.) | 4 | | |
| 03 | CH698 | TEORIAS DA HISTÓRIA I | 4 | CH674 | |
| 03 | CH699 | HISTORIA ANTIGA II | 4 | CH688 | |
| 03 | CH700 | HISTORIA DO BRASIL II | 4 | CH689 | |
| 03 | CH709 | HISTORIA DO CEARÁ II | 4 | CH690 | |
| 03 | CH774 | DIDÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA | 4 | | |
| 04 | CH406 | PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM | 4 | CH405 | |
| 04 | CH698 | TEORIAS DA HISTÓRIA II | 4 | CH698 | |
| 04 | CH699 | HISTORIA MEDIEVAL | 4 | CH699 | |
| 04 | CH990 | METODOLOGIA DA PESQUISA HISTÓRICA | 4 | CH674 | |
| 04 | CH991 | METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA | 4 | CH774 | |
| 04 | CL139 | TOPICOS ESPECIAIS II (HISTÓRIA) | 4 | CL139 | |
| 04 | CL140 | ACAO EDUCATIVA PATRIMONIAL | 6 | CL117 | |
| 04 | CL141 | HISTORIA DA AMÉRICA II | 4 | CH691 | |
| 04 | CL308 | LABORATORIO DE HISTORIA GERAL I | 2 | CH699 | |
| 04 | ES231 | ESTR. FUNC. ENS.FUND. E MEDIO | 4 | | |
| 05 | CH185 | HISTORIA MODERNA | 4 | CH989 | |
| 05 | CL117 | OFICINA DE INSTRUMENTOS DIDÁTICOS | 4 | CH991 | |
| 05 | CL118 | METODOLOGIA DA PESQUISA HISTÓRICA II | 4 | CH990 | |
| 05 | CL119 | TOPICOS ESPECIAIS I (HISTÓRIA) | 4 | | |
| 06 | CH186 | HISTORIA CONTEMPORANEA I | 4 | CH185 | |
| 07 | CL196 | HISTORIA CONTEMPORANEA II | 4 | CH186 | |
| 07 | CL197 | HISTORIA DO BRASIL III | 4 | CH700 | |
| 07 | CL198 | TOPICOS ESPECIAIS III (HISTÓRIA) | 4 | | |
| 07 | CL199 | PRÁTICA DOCENTE I | 8 | CL140 | |
| 07 | CL200 | PRÁTICA PESQUISA HISTÓRICA I | 4 | CL118 | |
| 08 | CL222 | HISTORIA CONTEMPORANEA III | 4 | CL196 | |
| 08 | CL223 | PRÁTICA DOCENTE II (HISTÓRIA) | 8 | CL199 | |
| 08 | CL224 | PRÁTICA PESQUISA HISTÓRICA II | 4 | CL200 | |
| 08 | CL225 | HISTORIA DO BRASIL IV | 4 | CL197 | |
| 99 | CH447 | HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA | 6 | | |
| 99 | CH470 | HISTORIA DA AMÉRICA I | 4 | | |
| 99 | CL179 | ATIVIDADES ACADEMICAS CIENT. E CULTURAIS | 14 | | |
| 99 | CL309 | LABORATORIO DE HISTORIA GERAL II | 2 | CL196 | |
| 99 | CL310 | LABORATORIO DE HISTORIA E ENSINO | 2 | | |
| 99 | CL311 | LABORATORIO DE HISTORIA DO BRASIL | 2 | | |
| 99 | CL312 | LABORATORIO DE HISTORIA DO CEARÁ | 2 | | |
| 99 | CL313 | LABORATORIO DE TEORIA DA HISTÓRIA | 2 | | |
| 99 | CL314 | LABORATORIO DE HISTORIA DO CEARÁ II | 2 | | |
| 99 | CL315 | LABORATORIO DE TEORIA DA HISTÓRIA II | 2 | | |

Fonte: Fluxograma disponível no site da UECE: www.uece.br

ANEXO II

OMELETE DE AMORAS

Esta velha história, conto-a àqueles que agora gostariam de experimentar figos ou Falerno, o borscht ou uma comida camponesa de Capri. Era uma vez um rei que chamava de seu todo o poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: — Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de seu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente à omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. — Então o cozinheiro disse: — Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço, o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater os ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. — Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes.